



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO À SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA

**IV Encontro Internacional Trabalho, Educação Estética e Sociedade (IV ENITEESSC)
22 à 25 de outubro de 2024 - FECLESC/Quixadá-Ce**

Artigos Seleccionados

**Organizadores(as): Dr. Antonio Nascimento da Silva; Dra. Júlia Erika Moreira
Bastos; Me. Layslândia de Souza Santos**

1ª Edição | LUTAS ANTICAPITAL | Marília/SP - 2025

EDITORA LUTAS ANTICAPITAL - MARÍLIA/SP

COMITÊ CIENTÍFICO DO IV ENITEESC

Dr. George Amaral Pereira

Dra. Júlia Erika Moreira Bastos

Me. Layslândia de Souza Santos

Me. Lailton de Souza Santos

Me. Janaira Fernandes Teixeira

Me. Jefferson Nogueira Lopes

Me. Helena Ferreira Duarte

Me. Maria Aline da Silva

Me. Priscilla Azevedo de Amorim



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO À SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA

**IV Encontro Internacional Trabalho, Educação Estética e Sociedade (IV ENITEESSC)
22 à 25 de outubro de 2024 - FECLESC/Quixadá-Ce**

Artigos Seleccionados

**Organizadores(as): Dr. Antonio Nascimento da Silva; Dra. Júlia Erika Moreira
Bastos; Me. Layslândia de Souza Santos**

1ª Edição | LUTAS ANTICAPITAL | Marília/SP - 2025

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO À
SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Hideyshi Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Claudia Sabia (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University - Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Maurício Sardá de Faria (UFRPE), Mauro Iasi (UFRJ), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Projeto Gráfico e Diagramação: Marcelio Lopes

Capa: Antonio Nascimento

E24 Educação, ciência e formação humana: a produção de conhecimento à serviço da classe trabalhadora – IV Encontro Internacional Trabalho, Educação Estética e Sociedade (IV ENITEESSC) 22 à 25 de outubro de 2024 – FECLESC/Quixadá-CE – Artigos Seleccionados – Organizadores[as]: Antônio Nascimento da Silva, Júlia Érika Moreira Bastos, Layslândia de Souza Santos. Marília : Lutas Anticapital, 2025.

171 p. : il.

ISBN: 978-65-5279-045-3

1. Educação integral. 2. Educação do campo. 3. Educação e sociedade. 4. Educação – Finalidades e objetivos. I. Silva, Antônio Nascimento da. II. Bastos, Júlia Érika Moreira. III. Santos, Layslândia de Souza. IV. Título.

CDD 370.19

André Sávio Craveiro Bueno – Bibliotecário
CRB 8/8211 | Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

1ª edição: dezembro de 2025

Editora Lutas Anticapital

Marília –SP

editora@lutasanticapital.com.br

www.lutasanticapital.com.br

@editora_lutas_anticapital

Sumário

Sobre o IV ENITEESSC	7
----------------------------	---

PREFÁCIO

E as pedras gigantes me dizem: vem cá!	11
<i>Derivaldo Santos</i>	

APRESENTAÇÃO	17
--------------------	----

CAPÍTULO I

Políticas de Educação Integral sob a lógica do capital e seus desdobramentos na Formação Humana.....	21
--	----

Layslândia de Souza Santos
José Derivaldo Gomes dos Santos
Lailton de Souza Santos
Jefferson Nogueira Lopes

CAPÍTULO II

Pensamento pós-moderno na educação escolar: a Arte-Educação em debate.....	33
--	----

Jefferson Nogueira Lopes
José Derivaldo Gomes dos Santos
Lúcia Helena de Brito
Layslândia de Souza Santos

CAPÍTULO III

Os reformadores empresariais do currículo brasileiro: uma análise sobre a BNCC.....	53
---	----

Lailton de Souza Santos
Dante Henrique Moura
Layslândia de Souza Santos
Wellyna Gonçalves Jucá

CAPÍTULO IV

Construindo conhecimento: a abordagem histórico-crítica como ferramenta de transformação educacional.....73

Vanessa dos Santos Silva

Magna Mara da Silva Machado

Maria Lenúcia de Moura

CAPÍTULO V

Racismo e luta de classes na formação do Brasil 91

Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino

Francisca Galiléia Pereira da Silva

Júlia Érika Moreira Bastos

Maria Cléa Ferreira Monteiro

CAPÍTULO VI

Reflexos do contexto pandêmico na educação do campo111

Karla Leanne Pereira de Moraes

Amanda de Souza Silva

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas

CAPÍTULO VII

Shakespeare e Dostoiévski: Os Paradoxos Demasiado Humanos..... 129

Daniel dos Santos Pereira

CAPÍTULO VIII

A ética como campo de batalha entre o imanentismo e o transcendentalismo: possíveis desdobramentos no campo da educação 147

Antonio Nascimento da Silva

Karolynne Dantas Barbosa

Betânia Moreira de Moraes

Janaira Fernandes Teixeira

SOBRE OS ORGANIZADORES 171

Sobre o IV ENITEESSC

A logo principal do IV ENITEESSC (Encontro Internacional Trabalho, Educação, Estética e Sociedade) é uma representação visual simbólica que articula trabalho, conhecimento e a função social do professor a partir de uma perspectiva crítica.

As imagens associam o coração e o cérebro ao ato de forjar, com o coração simbolizando a missão, doação e amor, enquanto o cérebro, posicionado na bigorna, representa o conhecimento científico, racional e o esforço intelectual. Esta combinação sugere que o trabalho do professor é tanto um ato de amor quanto de construção intelectual. O professor forja o conhecimento assim como o ferreiro trabalha o metal, moldando o saber através de um processo contínuo de aperfeiçoamento.

O coração anatômico e a bigorna, reforçam a ideia de um processo histórico e científico, mas transformam esses símbolos dentro de um contexto de crítica ao capital e sua relação com o trabalho. A palavra “trabalho” tem suas raízes no “tripalium” (tortura), e o termo “capital” deriva de “caput” (cabeça), enfatizando a dominação e o sofrimento que o capital impõe.

Essa logo reflete o propósito do IV ENITEESSC: promover uma análise crítica das contradições sociais e econômicas, com foco no papel transformador do trabalho e da educação na formação de uma classe trabalhadora consciente. Nosso símbolo é mais que uma representação, trazemos a ideia de que a emancipação humana é um processo racional, mas também envolve o afeto, o comprometimento e a resistência intelectual. O professor, portanto, não é apenas trans-

missor de conhecimento, mas um agente que forja criticamente a libertação intelectual e social de seus estudantes, em um processo dialético de transformação.

É neste sentido que o Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS) e o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), em parceria com a XXIX Semana Universitária da Uece, com apoio institucional da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, e apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) organizaram o IV Encontro Internacional Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (EniTEESSC).

A IV edição do ENITEESSC aconteceu integrada às atividades da XXIX Semana Universitária da UECE. Alinhado ao tema da XXIX Semana Universitária, “Inclusão e Interdisciplinaridade da Produção de Conhecimento”, este encontro reúne pesquisadores, estudantes e profissionais para uma troca de conhecimentos e desenvolvimento de pesquisas. De forma colaborativa, ao reunir pesquisadores, estudantes e profissionais das áreas afins, o evento fomentará a troca de experiências, o compartilhamento de conhecimentos e o fortalecimento das redes de colaboração, contribuindo para o avanço científico e a formação de uma comunidade acadêmica ativa e diversa.

O IV ENITEESSC colocou em evidência a preocupação fundamental com a análise crítica das contradições sociais, educacionais e econômicas que resultam nas desigualdades. O evento se destacou por sua defesa de uma formação crítica e revolucionária para a classe trabalhadora, buscando explorar e compreender as dinâmicas do capital e suas implicações na educação e nas ciências.

O evento enfatizou que a essência do complexo científico não deve servir exclusivamente aos interesses do capital. Para isso, é necessário que a ciência seja direcionada em prol da totalidade da

espécie humana. Dessa forma, a ciência deve ajudar a erradicar a opressão sobre a classe trabalhadora e colaborar para a construção de uma sociedade radicalmente diferente, além de contribuir de maneira efetivamente real para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

PREFÁCIO

E as pedras gigantes me dizem: vem cá!

Deribaldo Santos

Restam outros sistemas fora
do solar a colonizar
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilíssima e perigosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrir em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.
(Carlos Drummond de Andrade)

Como indicam os manuais acadêmicos, bem como as orientações editoriais, o prefácio é uma introdução para auxiliar na leitura. A palavra vem do latim: *praefatio* (antes dito): alguma coisa que precisa ser escrita antes do texto principal, um prelúdio: é um preâmbulo para auxiliar na leitura. Uma espécie de imersão para que o contexto da essência do que está escrito seja antecipado. Um dos principais objetivos de um texto desse porte é instigar o interesse e para chamar a atenção para as páginas vindouras.

De início quero antecipar que não tenho condições de escrever aqui sobre como redigir um prefácio conforme ensinam os manuais e os sabichões espalhados pelos corredores acadêmicos. Advertido assim, para abrir minha escrita, preciso enumerar algumas enormes dificuldades que emolduram a feitura da publicação a qual sou chamado a prefaciar. Mesmo que isso pareça amargo para grande parte dos que compõem a universidade hoje, não vou dispensar a oportunidade de escrever o que precisa ser sabido; posso não ter outra chance. Por fim, vou declarar, mesmo que isso não mude o mundo, minha indisfarçável satisfação de trabalhar em Quixadá.

Impossível de não me sensibilizar com o convite para prefaciar um livro gestado, parido, costurado no interior do Laboratório de Pesquisas Sociais do Sertão Central (Lapps). Esse espaço de investigação é articulado ao Grupo de Pesquisas Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). O laboratório e o grupo estão hospedados nas dependências da Faculdade de Educação, Ciência e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE).

Cabe aqui um breve contexto social: a FECLESC/UECE está localizada no meio do Sertão Central cearense, em uma região cuja exuberância dos monólitos gigantes contrasta com a pobreza. Quixadá, onde se localiza essa faculdade, é a cidade polo que concentra a movimentação de cerca de 13 municípios da região. Para que se possa ter um panorama aproximado, uma dessas cidades é Ibaretama que possui o Índice de Desenvolvimento Humano de 0,577, é o número 169 em uma escala que vai até o 184. Por seu nome, já se percebe que essa faculdade não só forma professores para a educação básica, mas também para o ensino superior. Foi a pioneira entre as unidades da UECE a ofertar mestrados e doutorados no interior do Estado do Ceará. A FECLESC foi instalada em Quixadá/CE com muita luta. Entretanto, sua concessão, assim como a maior parte – senão a totalidade – das políticas públicas, veio como se os mandatários de ocasião concedessem uma parcimoniosa misericórdia “divina” ao sertão cearense.

Em 2007, iniciei minha atividade docente e de pesquisa nessa faculdade. Não me agrada lembrar, mas não posso omitir o registro, como já disse: posso não lograr outra oportunidade. As cadeiras onde sentavam professores e pesquisadores eram de plástico e sem apoio para os braços e mãos. O banheiro dos docentes não tinha forro e compartilhava a parede e o teto com a cozinha. Não existia forro nem no primeiro, tampouco no segundo espaço.

Ainda hoje as dificuldades são enormes nesse campus universitário: falta água para beber, papel higiênico, pincel para escrever na lousa, entre muitos outros materiais necessários ao cotidiano de qualquer vida humana. Os equipamentos para as aulas são disputadíssimos. Não há computadores e demais suportes para todos os professores e professoras. Aliás, a falta de profissionais para a docência é uma constante. As autoridades da reitoria ao comando do Estado do Ceará, passando por muitos de seus defensores, alegam, cada um a seu termo, os problemas para as contratações.

Até agora mais desabafei do que prefaciei. Verdade!

É exatamente por esse veredito, que mais parece um desabafo, que sou tomado – quase tombado – por uma emoção inexplicável quando me convidaram para escrever o prefácio do livro que carrega o seguinte título: *EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: a produção de conhecimento a serviço da classe trabalhadora*. A sensação, embora no imediato seja sem explicação, tem seu fundamento no próprio objeto. Mesmo que eu seja invadido, por muitas formas e por vários lados, por um sentimento que tenho dificuldade em decifrar, o resultado, como se diz no cotidiano, está na cara.

O Lapps, o GPTREES e a FECLESC existem e, apesar das inegáveis dificuldades, enfrentam as contradições da realidade sem a possibilidade de se esconder delas, uma vez que o real não permite a qualquer ser social se eximir dos efeitos do capitalismo. O laboratório e o grupo fazem aquilo que se espera dos organismos existentes nos espaços universitários. Na atualidade, há de se registrar, esse tipo de

enfrentamento é a cada dia mais raro, pois o que se assiste é a venda do aparato público, ainda que utilizando mecanismos disfarçados. Por isso, o livro que agora se publica aparece como uma resposta ao que a dimensão acadêmica pode fazer.

Como não escrevo um prólogo, senão um prefácio, opto por abordar a importância do livro levando em consideração o cenário em que a publicação nasce. Essa opção me leva a não destacar as especificidades dos artigos separadamente, uma vez que eles foram produzidos para o *IV Encontro Internacional Trabalho, Educação Es-tática e Sociedade do Sertão Central (IV EnITEESSC)*. Não é pouco, convenhamos, realizar por quatro vezes um evento desse porte, uma vez que por aqui já passaram estudiosos da importância de Ivo Tonet, Miguel Vedda, Bruno Paixão, Sergio Lessa, Susana Jimenez, Escolástica Santos, Pedro Santos entre muitas outras pessoas.

Depois do conforto em apontar a importância de uma publicação como o presente livro, sobretudo, por ser parido em uma aridez social desmedida, já posso indicar meus apontamentos derradeiros. Antes, não obstante ao que me conforta, preciso declarar que, apesar de toda dificuldade, trabalho na FECLESC porque escolhi.

Para justificar essa declaração, recorro, inicialmente, a Fernando Pessoa. Ele, que mesmo sendo um materialista espontâneo, diz que as viagens são os viajantes. Assim, a exuberância das pedras que me recebem em Quixadá não é o que de fato vejo. Traduzindo, com amparo no poeta português, para meu caso: aqueles pedregulhos agigantados me chamando ao sertão são o que de fato eu sou.

Em uma certa oportunidade tive a chance de ser removido de Quixadá para Fortaleza. Oscilei. Não providenciei os documentos necessários para a transferência em tempo hábil. Não posso afirmar que me arrependi, oscilar é a melhor expressão. Eu ia trabalhar perto de casa. Mas se até os extraterrestres fizeram a viagem que faço toda semana, como vou me arrepender?

Hoje, de todo modo, posso afirmar, sem nenhum constrangimento ou remorso, que trabalhar no meio dessas pedras é, como diz Drummond, uma viagem a si mesmo.

Toda semana tenho que me deslocar entre Fortaleza e Quixadá e vice-versa. Moro no Eusébio, região metropolitana da capital cearense. De meu portão até o da faculdade o hodômetro marca 162 km.

Prefiro viajar, de maneira geral, de ônibus. Sinto-me mais seguro e até, em certo modo, confortável. O mais espetacular, contudo, ocorre quando estamos perto de chegar na cidade: há uma subida; logo após, quando o transporte inicia a descida desse alto, descortina-se o agigantamento das pedras exuberantes. Nesses instantes os monólitos se concentram nos dois lados da rodovia. Por isso, os moradores locais têm prazer em dizer que Quixadá é o único lugar no mundo em que o visitante é abraçado pelas pedras.

APRESENTAÇÃO

O conjunto de textos reunidos neste volume expressa a vitalidade do pensamento crítico e a potência formativa da universidade pública brasileira, particularmente quando esta se ancora no trabalho coletivo e na produção de conhecimento comprometida com a transformação social.

Cada trabalho, a seu modo, articula teoria e prática na busca de compreender as determinações históricas e sociais que configuram a educação, a cultura e a condição humana em suas múltiplas dimensões. Os textos assumem, portanto, a tarefa fundamental da crítica, entendida, à maneira marxiana, como a arma teórica voltada para a transformação do real e, ao fazê-lo, reafirmam a universidade como espaço de resistência intelectual, de produção de consciência e de formação humana integral.

O primeiro estudo revisita o ideário da **educação integral no Brasil**, destacando as raízes escolanovistas de uma proposta que, ao privilegiar métodos e maturação biológica, negligenciou as condições materiais da existência social. Essa reflexão desvela como a crítica marxista permite compreender os limites de uma concepção liberal e psicologizante de educação, cujas promessas de emancipação individual ocultam a reprodução das desigualdades estruturais do capitalismo.

Na sequência, o texto **“Racismo e luta de classes na formação do Brasil”** analisa, com rigor histórico e teórico, a articulação entre o processo de acumulação primitiva, a escravidão moderna e a constituição da sociedade brasileira. A pesquisa evidencia que o racismo

não é uma herança cultural, mas fundamento econômico e ideológico da formação do capitalismo periférico no país. Inspirado em Clóvis Moura, Lélia González e Carlos Hasenbalg, o estudo demonstra que raça e classe são categorias indissociáveis para compreender as contradições históricas e atuais da sociedade brasileira.

Em seguida, **“Reflexos do contexto pandêmico na educação do campo”** revela a face contemporânea dessas desigualdades. O texto expõe como a pandemia da Covid-19 agravou a exclusão educacional de comunidades rurais, escancarando a negligência estrutural do Estado e a ausência de políticas públicas voltadas às especificidades do campo. Com base em dados empíricos e análise crítica, as autoras reafirmam a urgência de uma educação do campo contextualizada, dialógica e enraizada nos saberes e modos de vida camponeses, uma educação que resista ao modelo urbano e tecnocrático que homogeneíza a diversidade dos territórios.

O estudo **“Shakespeare e Dostoiévski: os paradoxos demasiado humanos”** desloca o eixo da crítica para o terreno da literatura e da filosofia, analisando como esses dois autores universais desvelam a condição trágica e contraditória do ser humano. A leitura comparada de *Hamlet* e *Crime e Castigo* permite compreender a tensão entre virtù, moral e liberdade, revelando personagens que encarnam as ambiguidades da consciência moderna e o drama ético de uma humanidade em conflito consigo mesma. A reflexão propõe um diálogo entre estética, ética e existência, reafirmando a literatura como via privilegiada de conhecimento do real.

O último artigo da coletânea de textos selecionados, **“A ética como campo de batalha entre o imanentismo e o transcendentalismo: possíveis desdobramentos no campo da educação”**, aprofunda o debate ético a partir da ontologia lukacsiana, examinando as contradições entre o imanente e o transcendente e seus efeitos sobre a formação humana. Com base no materialismo histórico-dialético,

o texto demonstra como, no capitalismo, a disputa entre uma ética imanente e outra transcendente se manifesta de modo particular na educação, especialmente por meio da presença institucional da religião nos currículos e políticas educacionais. Ao evidenciar que o capitalismo necessita da ciência imanente para se reproduzir, mas sustenta uma ética transcendente para manter a dominação ideológica, o estudo reafirma que uma ética verdadeiramente imanente, portanto humanizadora, só será possível mediante a superação da sociabilidade do capital.

Convergindo em diferentes campos do saber, esses trabalhos partilham um mesmo horizonte: compreender criticamente o mundo para transformá-lo. Eles revelam o compromisso de uma geração de pesquisadores e pesquisadoras que, mesmo em tempos de precarização e ataques à ciência e à universidade pública, afirmam o valor do pensamento como prática social e o saber como forma de resistência. Reunir essas vozes é, portanto, um gesto político e pedagógico: afirmar que a produção de conhecimento, quando orientada por um projeto histórico de emancipação, torna-se parte essencial da luta por uma sociedade justa, igualitária e verdadeiramente humana.

CAPÍTULO I

Políticas de Educação Integral sob a lógica do capital e seus desdobramentos na Formação Humana

Layslândia de Souza Santos

Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE),
Universidade Estadual do Ceará (UECE) sousalays7@gmail.com

José Deribaldo Gomes dos Santos

Doutor em Educação (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE)
deribaldo.santos@uece.br

Lailton de Souza Santos

Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE),
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) lailton0110@gmail.com

Jefferson Nogueira Lopes

Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE),
Universidade Estadual do Ceará (UECE) jeffnogueira23@gmail.com

Resumo

O presente estudo investiga as concepções de educação integral no Brasil, analisando suas aproximações e distanciamentos em relação à formação humana na perspectiva marxiana. Desenvolvido com o objetivo de compreender os limites e contradições das políticas públicas que tratam a ampliação do tempo escolar como sinônimo de formação integral, o trabalho justifica-se pela necessidade de desvendar como tais políticas reproduzem a lógica capitalista de subordinação do trabalho ao capital. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, realizou-se uma pesquisa teórico-bibliográfica. Verificou-se que a política educacional brasileira ressignifica o conceito de educação integral, reduzindo-o a instrumento de adaptação às exigências do mercado, em detrimento de sua dimensão emancipadora. Conclui-se que apenas uma concepção omnilateral, articu-

lada à práxis e à superação da divisão social do trabalho, pode efetivar a formação humana plena.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas Educacionais. Formação Humana.

Resumen

El presente estudio investiga las concepciones de educación integral en Brasil, analizando sus aproximaciones y distanciamientos en relación con la formación humana desde la perspectiva marxiana. Desarrollado con el objetivo de comprender los límites y contradicciones de las políticas públicas que tratan la ampliación del tiempo escolar como sinónimo de formación integral, el trabajo se justifica por la necesidad de revelar cómo dichas políticas reproducen la **lógica capitalista** de subordinación del trabajo al capital. Fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, se realizó una investigación teórico-bibliográfica. Se verificó que la política educativa brasileña resignifica el concepto de educación integral, reduciéndolo a un instrumento de adaptación a las exigencias del mercado, en detrimento de su dimensión emancipadora. Se concluye que solo una concepción omnilateral, articulada a la praxis y a la superación de la división social del trabajo, puede efectivar la formación humana plena.

Palabras clave: Educación integral. Políticas educativas. Formación humana.

Introdução

*Apesar de o homem lhe parecer,
por natureza e de fato, unilateral,
eduque-o com todo empenho
em qualquer parte do mundo
para que se torne omnilateral”
(Manacorda, 1989, p. 361).*

A educação integral no Brasil, enquanto política pública, tem suas raízes no Movimento Escola Nova, que, desde o início do século XX, propôs uma pedagogia centrada no desenvolvimento biopsico-

lógico do aluno, em contraposição ao modelo tradicional de ensino. Essa concepção, no entanto, ao desconsiderar as determinações materiais e as desigualdades estruturais da sociedade capitalista, acabou por naturalizar hierarquias sociais, reduzindo a educação a uma ferramenta de ajuste individual às demandas do mercado.

Nas últimas décadas, programas como o *Mais Educação* e o *Escola em Tempo Integral* reforçaram a associação entre ampliação da jornada escolar e formação integral, apresentando-a como solução para desigualdades educacionais. Sob uma perspectiva marxista, contudo, essa relação é problemática: a educação integral, quando subsumida à lógica capitalista, limita-se a reproduzir a divisão social do trabalho, em vez de promover a emancipação humana. As contradições imbricadas neste processo, com efeito, acabam por intensificar a precarização da qualidade educacional. Partindo deste entendimento, apresentamos como objetivo geral compreender as aproximações e distanciamentos entre o conceito de educação integral presente na política educacional brasileira e aquele fundamentado na perspectiva marxiana de formação humana, analisando os limites e contradições que marcam as políticas de educação integral no país.

A presente pesquisa está fundamentada no materialismo histórico-dialético como arcabouço teórico-metodológico, compreendendo a realidade social como expressão das relações materiais de produção. Conforme afirmam Marx e Engels (2007), para os quais a vida social, política e espiritual é determinada, prioritariamente, pela forma como os seres humanos produzem seus meios de existência.

Nessa perspectiva, Torriglia (2018) ressalta que o materialismo histórico-dialético permite compreender o ser das coisas em movimento, ou seja, apreender a realidade em suas contradições internas e dinâmicas. Tonet (2018) complementa esse entendimento ao afirmar que o conhecimento nasce do movimento dialético entre o objeto e sua reconstrução teórica, sendo o real transformado em concreto pensado por meio da mediação entre essência e aparência.

Quanto ao tipo de pesquisa, esta se caracteriza como teórico-bibliográfica, conforme Severino (2013), que a define como uma investigação baseada em obras previamente publicadas – como livros, artigos, dissertações e teses – cujos conteúdos oferecem fundamentação conceitual e crítica que subsidia a elaboração teórica do objeto estudado. A abordagem adotada é dialética, integrando elementos quantitativos e qualitativos de forma indissociável; Lukács (2018) sustenta que quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis da realidade, sendo as transformações quantitativas capazes de produzir mudanças qualitativas, enquanto Ferraro (2012) critica a falsa oposição entre essas categorias, defendendo que sua articulação dinâmica é indispensável para apreender a totalidade dos fenômenos sociais.

A fundamentação teórica apresentada articula autores clássicos e contemporâneos em torno de três eixos principais: a origem liberal-humanista da educação integral, suas contradições nas políticas públicas atuais e a crítica marxista à sua limitação estrutural. Silva (2023) e Saviani (2021) discutem a influência do Movimento Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), destacando a centralidade do desenvolvimento psicológico e biológico do aluno, mas também as limitações individualistas e meritocráticas dessa proposta. O MEC (2023) apresenta a educação integral como princípio articulador da escola, currículo e práticas sociais, embora ainda atrelado à lógica capitalista, como criticam Moraes, Colaço, Segundo e Gomes (2021). Por fim, Marx (1982), Manacorda (2007) e Sousa Júnior (2009) oferecem a base crítica para pensar a formação integral como omnilateralidade, vinculada ao trabalho e à práxis, superando a fragmentação do saber e a alienação promovida pela divisão social do trabalho.

Educação Integral no Brasil: sentidos, limites e possibilidades

A proposta de educação integral no Brasil surgiu como uma política influenciada pelo Movimento Escola Nova, que, desde o final do século XIX, criticava a escola tradicional por sua rigidez e intelectualização, propondo uma educação centrada no desenvolvimento integral do aluno, com ênfase na autonomia e espontaneidade (Silva, 2023). Fundamentado em bases psicologizantes e biologicistas, esse movimento deslocou o foco do ensino de conteúdos para os métodos pedagógicos, priorizando o interesse do aluno e sua maturação biológica (Saviani, 2021). Ao desconsiderar as desigualdades estruturais e as condições materiais da vida social, entretanto, acabou por reforçar uma visão individualista e meritocrática da educação, contribuindo para a reprodução das contradições sociais do capitalismo (Silva, 2023). O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), ao defender a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social, também subordinou o processo educativo às supostas “aptidões naturais” dos indivíduos, naturalizando as desigualdades e atribuindo ao Estado apenas a função de garantir o acesso à escola, sem enfrentar as condições objetivas que determinam o sucesso ou fracasso escolar (Silva, 2023).

Na sociedade capitalista, a relação entre educação integral e escola em tempo integral se configura como um elemento estratégico das políticas educacionais. Esses conceitos, frequentemente tratados como complementares, são estruturados de forma a sustentar a lógica burguesa de formação educacional. Para implementar a educação integral no âmbito das políticas públicas, a ampliação da jornada escolar, característica das escolas em tempo integral, é apresentada como requisito indispensável. Apesar dessa complementaridade, é necessário distinguir os significados de educação em tempo integral, educação integral e formação integral, conceitos que estão presentes de forma recorrente nas políticas educacionais e que mantêm uma inter-relação, mas possuem características específicas.

A educação em tempo integral, embora seja objeto de discussão há bastante tempo e tenha passado por várias tentativas de expansão da jornada escolar por meio de programas e projetos, como o Programa Mais Educação (2007), teve sua organização de fato estruturada no Programa Escola em Tempo Integral, do Ministério da Educação. Esse programa fomenta a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7h diárias ou 35h semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica, priorizando escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O governo federal oferece assistência técnica e financeira para viabilizar propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ampliação da jornada escolar busca diversificar as práticas educativas, proporcionando maior interação com o ambiente escolar e atividades pedagógicas e socioculturais no contraturno (Brasil, 2023).

Já a Educação Integral, para o Ministério da Educação (MEC), é um princípio integrador e articulador das concepções de ser humano, escola, currículo, de ensino e aprendizagem, sociedade e das diferentes etapas da Educação Básica. Possibilita a superação da fragmentação dos conhecimentos e vincula-os às práticas sociais e à vida cotidiana.

De acordo com o (MEC), essa concepção de educação visa eliminar barreiras que impedem a permanência e a ascensão escolar, especialmente de grupos historicamente vulnerabilizados, como pessoas com deficiências, populações negras, indígenas, de baixa renda e outras minorias. Além disso, de acordo com o MEC, a Educação Integral reconhece o direito à escuta e à participação ativa de crianças e adolescentes, incorporando suas necessidades, interesses e culturas ao currículo. Ela também amplia o espaço educativo, integrando territórios e equipamentos de diferentes setores (cultura, esporte, saúde, assistência etc.) como coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, para o MEC, a educação integral fun-

damenta-se na articulação entre o cuidar e o educar, promovendo uma formação que conecta a escola às práticas sociais e às experiências cotidianas, em todas as etapas da Educação Básica.

Faz-se necessário distinguir o conceito de Educação Integral e de Tempo Integral. O tempo é uma das estratégias que possibilita a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja consequência do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar, associado aos espaços dentro e fora da escola, considerando a diversidade de materiais que são ofertados nas experiências educativas, atento às interações e organizações de agrupamentos entre os estudantes, promotora de saberes de diferentes matrizes étnico-raciais no currículo escolar, assim como asseguradora da escuta e participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar (MEC, 2023).

Formação Integral é um conceito mais amplo, que em tese se relaciona diretamente com a formação do indivíduo em sua totalidade, englobando não apenas os saberes escolares, mas também o desenvolvimento ético, estético, cultural e social. Essa formação transcende os limites da escola, envolvendo outros espaços e agentes formativos que contribuem para o desenvolvimento pleno do sujeito. Moraes, Colaço, Segundo e Gomes (2021) argumentam que o conceito de formação integral, no contexto histórico atual, está intrinsecamente ligado à sociedade capitalista, fundamentada no trabalho assalariado.

No Brasil, a legislação educacional associa, de forma intencional, os conceitos de educação integral e escola em tempo integral, apresentando a formação integral como objetivo central dessas instituições. No entanto, tal proposta, ainda que revestida de um discurso de plenitude formativa, limita-se à lógica do sistema capitalista, que naturaliza a desigualdade e inviabiliza a efetivação de uma formação verdadeiramente emancipadora. A ampliação da jornada escolar, embora necessária, não

assegura, por si só, a educação integral, pois o aumento do tempo na escola não implica, automaticamente, na articulação crítica entre os saberes escolares e as experiências sociais dos estudantes. Essa conexão entre tempo integral e formação integral, frequentemente utilizada como um recurso político-legislativo, mascara as determinações estruturais da sociedade capitalista, tratando a diversificação curricular e a extensão da carga horária como soluções suficientes, quando, na realidade, ocultam os limites objetivos que impedem a superação das desigualdades e a concretização de uma formação humana plena.

A educação integral, na concepção marxista, propõe a formação omnilateral do ser humano, integrando as dimensões intelectual, física, moral, política e cultural de forma articulada ao trabalho e à práxis educativa (Marx, 1982). Em contraposição à educação burguesa, que limita o saber dos trabalhadores para mantê-los subordinados ao capital, Marx defende uma formação que capacite os indivíduos a compreender e transformar o processo produtivo, superando a fragmentação imposta pela divisão social do trabalho (Sousa Júnior, 2009). A educação, nesse sentido, não visa apenas corrigir distorções, mas transformar radicalmente as condições sociais, restabelecendo a unidade entre teoria e prática como base para a emancipação humana (Manacorda, 2007). Ao integrar ensino intelectual, trabalho manual e formação tecnológica, essa proposta educacional se constitui como um projeto revolucionário, comprometido com o desenvolvimento pleno do ser social e com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A educação, nesse sentido, não se limita a preparar indivíduos para o mercado, mas busca capacitá-los para compreender e transformar o processo produtivo, promovendo sua emancipação. Ao restabelecer a conexão entre teoria e prática, a educação integral marxista visa ao desenvolvimento pleno do ser social, capacitando os indivíduos a atuarem como sujeitos históricos na construção de

uma sociedade baseada na igualdade e na justiça social. Assim, a formação integral, na visão marxista, é um projeto revolucionário que busca a superação das contradições do capitalismo, promovendo a totalidade do desenvolvimento humano e a transformação das condições materiais de existência.

Considerações finais

As análises realizadas ao longo deste estudo demonstram que a política educacional brasileira, ao apropriar-se do conceito de educação integral, promove uma ressignificação alinhada aos interesses da lógica burguesa, esvaziando o seu potencial crítico e emancipador. Ao tratar formação integral e educação integral como sinônimos, e ao restringi-las à ampliação da jornada escolar e ao desenvolvimento de competências funcionais ao mercado, a legislação educacional acaba por instrumentalizar o processo formativo, desconsiderando sua dimensão ontológica e revolucionária, conforme proposta pela perspectiva marxiana. Nessa visão, a formação integral não se reduz à adaptação do indivíduo às exigências do sistema produtivo, mas implica a superação da divisão social do trabalho e a constituição de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Assim, evidencia-se o distanciamento entre a concepção crítica de formação humana e os dispositivos normativos que organizam a educação integral no país, limitando seu alcance transformador e contribuindo para a manutenção das desigualdades estruturais.

Dessa forma, ao buscar compreender as aproximações e distanciamentos entre as concepções de educação integral presentes na política educacional brasileira e na perspectiva marxiana de formação humana, este trabalho evidenciou que, embora o discurso legal avance na direção de uma formação mais ampla, ele se mantém preso a práticas que reiteram a lógica da reprodução social. A escola, ainda que inserida nesse contexto contraditório, segue sendo um

espaço estratégico de disputa e resistência, cabendo aos educadores o papel fundamental de reivindicar condições estruturais e pedagógicas que garantam o acesso ao conhecimento sistematizado, à arte e à cultura de forma integral. Compreender criticamente as políticas de educação integral é, portanto, um passo necessário para que possamos construir práticas educativas comprometidas com a emancipação dos sujeitos da classe trabalhadora e com a superação das desigualdades que marcam a sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília, DF, 2018a. 600p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 4 de Agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. [Brasília]: MEC, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/conceito>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKGkQqKQb-G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2024.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para a ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Vol. 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 19 de junho de 2024.

- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MORAIS, Raquel Pereira de; COLAÇO, Soraia; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; GOMES, Valdemarin Coelho. **A formação integral no ensino médio (des)integrado no Brasil: a indissociável relação entre trabalho e educação**. *Trabalho & Educação*, v. 30, n. 1, p. 117-129, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901/27067>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. – 44. ed., Campinas, SP: São Paulo, 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª ed. - São Paulo: Cortez, 2013.
- SOUSA JÚNIOR, Justino de. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 51-66, Janeiro, 2009a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mhkyWfSdkKkHxg3LbQm-8pfz/>. Acesso em 28 de janeiro de 2024.
- TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2ª. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- TORRIGLIA, Patricia Laura. Primeiras aproximações ao ser do reflexo: a vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento. In: TORRIGLIA, Patricia Laura. **Ontologia crítica: e os diferentes objetos na pesquisa educacional**. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

CAPÍTULO II

Pensamento pós-moderno na educação escolar: a Arte-Educação em debate

Jefferson Nogueira Lopes

Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE),
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
jeffnogueira23@gmail.com

José Deribaldo Gomes dos Santos

Doutor em Educação (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE)
deribaldo.santos@uece.br

Lúcia Helena de Brito

Doutora em Sociologia (PPGS – UFC),
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
lhelena.brito@uece.br

Layslândia de Souza Santos

Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE),
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
sousalays7@gmail.com

Resumo

O presente texto analisa a reverberação do pensamento pós-moderno na educação escolar, especificamente no ensino de Artes. Apresentaremos dados comprobatórios que a proposta pedagógica Arte-Educação (AE) utiliza elementos da corrente de pensamento pós-moderna na implementação de processos de aprendizagem-ensino. O artigo apresenta caráter teórico-bibliográfico, amparado em escritos marxistas e em autores dedicados a examinar as contradições do fenômeno educativo no contexto capitalista. Como método investigativo, utilizaremos o materialismo histórico-dialético, buscando captar aspectos ontológicos do objeto em estudo. Defendemos

o ensino de Artes sob uma perspectiva dialética e materialista, com o objetivo de contribuir para a formação humana que caminhe em direção oposta à decadência ideológica burguesa.

Palavras-chave: Arte. Educação. Pensamento Pós-moderno.

RESUMEN

Este texto analiza la reverberación del pensamiento posmoderno en la educación escolar, específicamente en la enseñanza de las Artes. Presentaremos datos que comprueban que la propuesta pedagógica Arte-Educación (AE) utiliza elementos de la escuela de pensamiento posmoderna en la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje. El artículo tiene un carácter teórico-bibliográfico, sustentado en escritos marxistas y de autores dedicados a examinar las contradicciones del fenómeno educativo en el contexto capitalista. Como método de investigación utilizaremos el materialismo histórico-dialéctico, buscando captar aspectos ontológicos del objeto en estudio. Defendemos la enseñanza de las Artes desde una perspectiva dialéctica y materialista, con el objetivo de contribuir a un desarrollo humano que vaya en dirección contraria a la decadencia ideológica burguesa.

Palabras clave: Arte. Educación. Pensamento Posmoderno.

Introdução

Traduzir-se uma parte na outra parte que é uma questão de vida ou morte, será arte?
(Ferreira Gullar)

Vivemos em um contexto histórico permeado por diversas mudanças, de ordem cultural, estética, científica, filosófica, entre outras. Em meio a esse terreno de transformações, processos depredatórios da existência e da manutenção da vida humana seguem em expan-

são. Podemos citar fenômenos como a devastação da natureza, o desemprego em massa, a flexibilização e a informalidade do trabalho, o aumento das taxas de desigualdade social e as múltiplas formas de opressão que afetam cotidianamente o gênero humano.

Nesse cenário, determinados paradigmas teóricos, educacionais e políticos surgem com o intuito de compreender tais circunstâncias e propor alternativas aos desafios postos. Sobretudo a partir dos anos 1970, começaram a emergir, no campo filosófico, termos como: pós-modernidade, pós-modernismo e pensamento pós-moderno.

Apesar de conter alguns elementos convergentes, essas terminologias se referem a aspectos complexos e heterogêneos que se espalharam nas últimas décadas nos ideários filosóficos, estéticos, educativos e políticos, inclusive entre setores e grupos identificados como progressistas, militantes e democráticos de esquerda.

Neste artigo, temos o objetivo de demonstrar que o pensamento pós-moderno adentra o campo da educação escolar, inclusive no ensino de Artes. Um dos focos da nossa análise está centrado no que foi denominado de Arte-Educação (AE). Buscaremos apresentar elementos comprobatórios que essa proposta pedagógica se vale de subsídios do pensamento pós-moderno nos processos de aprendizagem-ensino.

Este trabalho é de caráter teórico-bibliográfico, amparado em escritos sobre o tema. Como método de análise, utilizaremos o materialismo histórico-dialético, a fim de captar aspectos determinantes e contraditórios do objeto em estudo. A esse respeito, Tonet (2013, p. 14) orienta que não cabe ao sujeito criar — teoricamente — o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto.

A estrutura do texto está configurada da seguinte forma: no tópico intitulado *Apontamentos críticos em torno da pós-modernidade e do pós-modernismo*, buscaremos compreender o contexto histórico em que surge esse debate, além de algumas diferenciações e críticas

em relação a essas terminologias e proposições; no segundo tópico, denominado *Pensamento pós-moderno e algumas de suas reverberações na educação escolar*, pretendemos demonstrar a inserção de vertentes derivadas do pensamento pós-moderno na educação escolar, especialmente no ensino de Artes; por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Apontamentos críticos em torno da pós-modernidade e do pós-modernismo

Anteriormente, aludimos que estamos passando por um processo de constantes transformações sociais, as quais se expressam no campo da ciência, da política, da filosofia, da educação, entre outros. Acerca disso, Harvey (1992) afirma que, desde 1972, essas mudanças vêm ocorrendo de maneira abissal; e, diante desse contexto, vários “ismos” têm surgido. Entre eles, deparamo-nos com o pós-modernismo.

Falar de pós-modernismo e pós-modernidade não é uma tarefa fácil, uma vez que esses termos apresentam definições e tendências ecléticas e heterogêneas. Nas palavras de Della Fonte (2010, p. 40), “O termo ‘pós-moderno’ é de difícil precisão; mostra-se escorregadio e polissêmico.” Ademais, sua conceituação transita nas artes plásticas, na arquitetura, na ciência, na filosofia, na moda, na política etc.

Apesar da polissemia dos termos e de seus respectivos conceitos, buscaremos compreender alguns elementos que entrelaçam o debate sobre a pós-modernidade e o pós-modernismo, captando algumas de suas características mais gerais, bem como suas possíveis diferenciações. Rouanet (1989) aponta que, por mais confusas que sejam as manifestações do pós-modernismo, o assunto merece ser tratado com seriedade.

Iniciaremos o debate com Eagleton (1988), pensador que estabelece uma distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade. Para ele, o primeiro refere-se às expressões contemporâneas de

comportamentos, resistências, gostos e formas de produzir ciência, filosofia, política e arte. Já o segundo corresponde a um período histórico específico, caracterizado (conforme os pós-modernos) pela superação da modernidade. Apesar da diferenciação, Eagleton (1998) ressalta que ambos os conceitos compartilham pontos de convergência, como a descrença na emancipação humana, a falência das metanarrativas e a rejeição das noções de totalidade.

Jameson (1997), por sua vez, partindo das formulações de Ernest Mandel sobre o capitalismo tardio, afirma que a pós-modernidade corresponde à lógica cultural do capitalismo multinacional, caracterizado pela globalização. Conforme o autor, esse novo momento se fundamenta na mercantilização e espetacularização exponencial dos bens culturais, no consumo desenfreado e na mutação do espaço e tempo.

Em relação às origens históricas do termo, Anderson (1999) expõe que o pós-modernismo, ou a primeira ideia de um pós-modernismo, não advém da Europa ou dos Estados Unidos, mas da América Hispânica. Foi Federico de Onís que, na década de 1930, introduziu o conceito a fim de questionar ironicamente determinadas vertentes poéticas da época, referidas por ele como “ultramodernistas”.

Décadas depois, especificamente nos anos 1950, a mesma denominação foi reapropriada pelas ciências sociais. Em 1959, os sociólogos C. Wright Mills e Irving Howe empregaram-na para indicar que os ideais modernos do liberalismo e do socialismo haviam falido, renunciando aos padrões intelectuais estabelecidos pela modernidade (Anderson, 1999).

Nos anos 1960, uma nova literatura pós-moderna foi acolhida através das proposições do crítico literário Leslie Fiedler, que defendia o surgimento de novas sensibilidades, cujas mutações culturais encontravam espaço em uma nova literatura pós-moderna (Anderson, 1999).

Em 1971, o crítico literário egípcio Inab Hassan questionou as características do modernismo em subsequentes ensaios, estendendo sua crítica ao campo das artes visuais, da música, da tecnologia, das sensibilidades etc. Para criticar a ciência e a filosofia, utilizou como base teórica os cortes epistemológicos de Michel Foucault, argumentando que o pós-moderno está no “jogo entre indefinição e imanência”, conceito extraído do artista pós-modernista Marcel Duchamp (Anderson, 1999).

A primeira obra filosófica a adotar a noção conceitual de “pós-moderno” foi publicada no ano de 1979. Trata-se de *A condição pós-moderna*, do intelectual francês Jean-François Lyotard. A tese levantada por esse filósofo é a de que a pós-modernidade é um contexto marcado por múltiplas mudanças no campo da ciência e da tecnologia (microeletrônica, robótica, telecomunicações, informática), e, portanto, os referenciais racionais e iluministas postulados na modernidade já não são suficientes para compreender e acompanhar esse novo cenário. Caberia, assim, a deslegitimação das metanarrativas e a adoção da ciência como um jogo de linguagem. Nas palavras do próprio autor: “O saber científico é uma espécie de discurso” (Lyotard, 1990, p. 3). Mais adiante, afirma: “[...] o vínculo social observável é feito de ‘lances’ de linguagem” (Idem, ibidem, p. 17-18).

Reside aí um aspecto que merece atenção: nessa concepção, a realidade pode ser interpretada e narrada a partir de pontos discursivos diferentes. A consequência desse fenômeno é a negação da compreensão ontológica da realidade, obscurecendo o reconhecimento da existência de uma objetividade que, fora do sujeito, pode ser entendida a partir da aproximação de seus fundamentos contraditórios e determinantes.

A negação da realidade objetiva, a destruição da razão e o questionamento da possibilidade de emancipação humana são alguns dos elementos constitutivos do fenômeno que Lukács (2020) designou como

decadência ideológica burguesa. Esse fenômeno caracteriza-se pelo definimento do materialismo e da dialética, e, consequentemente, pela impossibilidade da crítica radical aliada à transformação social.

Para Lukács (2020), depois que a burguesia assumiu o poder, instalando o modo de produção capitalista e o Estado burguês, houve um obscurantismo das teorias racionais que advogavam a favor da compreensão imanente da realidade. Após esse episódio, teorias neopositivistas, irracionalistas e pós-estruturalistas ganharam espaço.

Inspirado nessa reflexão lukacsiana, Coutinho (2010, p. 21) expõe que, na fase da decadência ideológica, “[...] as tendências progressistas, antes decisivas, subordinam-se a um movimento que inverte todos os fatores de progresso (que certamente continuam a existir), transformando-os em fonte do aumento cada vez maior da alienação humana.”

Harvey (1992), em análise crítica, sintetiza que o pensamento pós-moderno, ao anunciar a morte das metanarrativas, apresenta pontos comuns, como a fragmentação, a indeterminação e a descrença nos valores universais. Defende-se a prevalência dos jogos linguísticos, das particularidades e heterogeneidades, além do questionamento do processo de emancipação humana por meio da racionalidade moderna.

Essa questão da fragmentação é bastante difundida entre autores vinculados ao pensamento pós-moderno. O sociólogo Stuart Hall (2006), por exemplo, é mais um autor que converge nessa direção. Para ele, existiria um sujeito pós-moderno, cuja marca é a identidade descentrada, fragmentada e plural. “[...] Somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 13).

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman foi outro intelectual que questionou e criticou a modernidade. Em sua obra *Modernidade lí-*

quida, Bauman (2001) aponta que a era moderna é marcada por relações sociais inconsistentes, maleáveis e fluídas, tal como ocorre no mundo dos líquidos — daí a analogia da liquidez. Esse tema é recorrente no autor, aparece em outros livros como: *Amor líquido* (2003), *Vida líquida* (2005), *Medo líquido* (2006) e *tempos líquidos* (2006).

Esse sociólogo divide a modernidade em duas fases: a primeira (sólida), corresponde à credibilidade na ciência, à busca pela verdade, à estabilidade das relações familiares e amorosas, além da consistência das relações humanas; e a segunda (líquida), iniciada na década de 1960, condiz com a lógica consumista, a fragilidade dos grupos sociais, a superficialidade, a efemeridade e o egocentrismo nas redes ditas sociais.

Entre identidades supostamente fragmentadas (Hall, 2006) e “jogos de linguagem” (Lyotard, 1990), os valores universais passam a ser creditados conforme os critérios de aceitação do ponto de vista histórico-particular. Os sujeitos, por meio de sua etnia, raça, gênero, sexualidade, origem social etc., conferem validação aos conhecimentos científicos e artísticos produzidos pela humanidade.

Della Fonte (2010) reflete que esse movimento trouxe espaço e voz para sujeitos e grupos, muitas vezes, negligenciados e cotidianamente oprimidos. No entanto, a autora não deixa de apontar que essa conjuntura carrega graves problemas. O primeiro é que, “ao abrir mão de qualquer princípio universal, aniquila-se a base para a defesa da diversidade e da pluralidade” (Della Fonte, 2010, p. 45). O segundo diz respeito, especificamente, ao campo político, o qual “[...] impede a constituição de laços de solidariedade para além das resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas. A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável” [...] (Della Fonte, 2010, p. 45).

Outra marca registrada do pensamento pós-moderno é a consciência de ruptura. O filósofo e diplomata brasileiro Sérgio Paulo Rouanet (1989) adota uma postura cética perante tais formulações, asseverando que não podemos falar em uma superação da modernidade. Embora haja mudanças no âmbito artístico, científico e político, dois pilares decisivos da modernidade ainda se mantêm bastante edificados: a economia capitalista (a força de trabalho formalmente livre e assalariada) e o Estado moderno (monopólio da legislação e tributação, poder militar permanente, administração burocrática racional).

Para Rouanet (1989), o que está em jogo é o cansaço da sociedade contemporânea diante dos problemas da modernidade (guerras mundiais, degradação da natureza, possibilidade de guerra nuclear e outros). Ele afirma que o pensamento “[...] pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriamente do que o hino de júbilo de amanhã que despontam” (Rouanet, 1989, p. 269).

Outro posicionamento crítico em torno da ideia de ruptura é proferido por Duarte (2012). Segundo o autor, o pós-modernismo não apresenta, de fato, um rompimento com a modernidade. O que ele faz é levar às últimas consequências as postulações irracionais do pensamento burguês do século XIX, acentuadas no século XXI. Para Duarte (2012), o pós-modernismo expressa teoricamente a barbárie produzida pelo capitalismo.

Em direção similar, posiciona-se Santos (2017). Esse pesquisador apresenta que, no contexto da crise estrutural do capital, a epistemologia vinculada ao pensamento pós-moderno e o irracionalismo cumprem um papel ideológico significativo na negação da possibilidade de transformação radical da sociedade. Naturalizam as contradições objetivas da barbárie social vigente e falsificam a realidade. Conforme Santos (2017), a globalização, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno ocupam um papel constitutivo diante da crise contemporânea.

Por fim, coadunamos com a reflexão de Wood (1999). Para essa historiadora, os temas questionados pelos pós-modernos (ceticismo epistemológico, o assalto às verdades e aos valores universais) não são novidades na história da filosofia. No entanto, Wood (1999) chama a atenção para o fato de que os pós-modernos contemporâneos possuem características como: o reacionarismo diante dos ideais iluministas e a negação da história, ambos associados a um pessimismo político incrédulo quanto à superação do modo de produção capitalista.

Feito esse debate crítico em torno de algumas das características e proposições do pensamento pós-moderno, discutiremos, a seguir, sobre as reverberações dessas ideias no campo educacional, especialmente no ensino de Artes.

Pensamento pós-moderno e algumas de suas reverberações no ensino de artes

Estamos vivenciando o que Mészáros (2011) denominou Crise Estrutural do Capital. O autor sintetiza esse fenômeno em quatro pontos principais: 1) seu caráter de universalidade afeta todos os ramos da produção, e não apenas uma esfera particular da vida humana; 2) sua proporção é de alcance global. Diferentemente das crises passadas, esta não se restringe a alguns países específicos; 3) sua extensão é permanente e abrangente, ou seja, ela não ocorre de forma cíclica, como as crises anteriores; 4) seu desdobramento é rastejante, requerendo uma complexa maquinaria empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições, até que estas percam sua intensidade.

Diante desse cenário, novas dinâmicas foram introduzidas no campo educacional. Especificamente a partir dos anos 1990, sob direção de agências multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), um conjunto de reformas foi instituído com o objetivo de salvaguardar os interesses de reproduzibilidade do capital. A educação escolar, sobretudo a pública, res-

ponsável pela formação da classe trabalhadora, assume a tarefa de manter a ordem capitalista, mesmo diante da ameaça imposta em decorrência das contradições resultantes da relação capital/trabalho (Rafael; Ribeiro; Mendes Segundo, 2016).

Analizando dialeticamente as contradições dessas mudanças, Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016) afirmam que tais projetos, a serviço do capital, acabam por negar determinados conhecimentos essenciais à compreensão das complexas contradições que permeiam a totalidade social. Além disso, contribuem para manipular ideologicamente as consciências, naturalizando a exploração e a desumanização vigentes na sociedade capitalista.

Nesse contexto, algumas medidas foram efetivadas, tais como: a inserção de novos conteúdos e métodos pedagógicos; a implementação de sistemas de avaliação externa e padronizada; a adoção de modalidades de ensino “inovadoras”, como a Educação a Distância (EaD); e a adaptação dos docentes ao papel de formadores de competências, empreendedorismo e “projetos de vida”, entre outras novidades capitalistas.

No bojo dessas implementações, a ideologia neoliberal e o pensamento pós-moderno têm se reverberado em determinadas teorias e práticas pedagógicas. Tais contradições adentram o campo da formação de professores e da educação escolar, articulados, na maioria das vezes, com as demandas do mercado, da produção e do consumo. Assim, tem prevalecido o ensino mediado por teorias, metodologias e conteúdos que preparam os futuros professores e alunos para a disseminação do ensino por competências, utilizando métodos que naturalizam o pensamento cotidiano e perpetuam a alienação.

Para Moraes (2001), esse fenômeno representa um recuo da teoria, correspondendo à supressão e à fragilidade das condições de apreensão racional da realidade objetiva. A autora afirma que, no âmbito das pesquisas educacionais, prevalece o ceticismo e o pragmatismo teórico, que abrem espaço para epistemologias idealistas,

positivistas e pós-modernas. Nesse cenário, a objetividade passou a ser entendida como mera produção de relatos e narrativas, resultando em uma visão irracionalista e fragmentária da realidade. Isso corrobora para a aceitação e compreensão acrítica dos fundamentos da sociabilidade capitalista. Embora a autora se refira ao ambiente universitário, em especial ao âmbito da formação de professores e à pesquisa educacional, consideramos que essa lógica não está desvinculada da educação escolar.

Exemplos desse fenômeno são a “epistemologia da prática”, a teoria do “professor reflexivo”, a “pedagogia das competências”, o “empreendedorismo”, o “multiculturalismo”, entre outros. Esse arcabouço integra o que Duarte (2008) designa de Pedagogias do Aprender a Aprender, cujas especificidades são sintetizadas em quatro princípios valorativos: 1) A aprendizagem que o aluno realiza individualmente possui mais valor do que o conhecimento resultante do ensino; 2) O processo pedagógico possui mais importância do que seu produto; 3) A atividade educativa do aluno deve ser direcionada pelos seus próprios interesses e necessidades espontâneas; 4) Os alunos devem ser formados para se adaptar às constantes mudanças da sociedade, sobretudo com as demandas do mercado de trabalho e do consumo. Parafraseando Duarte (2008), Santos (2020) considera que esse conjunto de propostas pedagógicas converge para “o aprender a desaprender”.

Em debate crítico, Leitão (2019) identifica traços dessas pedagogias no ensino de Artes. Conforme a autora, prevalece nos processos de aprendizagem-ensino dessa disciplina a concepção idealista de ser humano e de sociedade. Há, em determinadas tendências, um pano de fundo teórico que naturaliza os fenômenos do desenvolvimento psíquico, ao considerar os processos como inatos e pré-determinados, dizimando as implicações das condições históricas e objetivas na constituição da subjetividade humana. O resultado desse processo é um ensino que se contrapõe à arte como uma forma

específica de conhecimento, que exige, como atesta Heller (1992), a suspensão do heterogêneo e pragmático reflexo cotidiano.

Quando falamos de ensino de Artes no Brasil, a proposição pedagógica prevalente é a Arte-Educação (AE). Sua divulgação se deu, sobretudo, a partir dos debates iniciados pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, a partir das décadas de 1980 e 1990, quando a AE ganhou força no cenário pedagógico brasileiro. Essa autora, influenciada pela obra do pensador norte-americano John Dewey, adaptou propostas e metodologias de ensino disseminadas nos Estados Unidos (EUA) para sua abordagem educativa, que ficou conhecida como Abordagem Triangular (AT).

A AT compartimenta o ensino/aprendizagem da arte em três eixos: o fazer artístico (criação), a leitura da imagem/obra de arte e a contextualização histórica da arte. A gênese dessa proposição deriva de uma tripla influência de abordagens: as *Escuelas al Aire Libre*, do México, o *Critical Studies*, oriundo da Inglaterra, e o movimento de apreciação estética *Discipline-Based Art Education* (DBAE), proposta para o ensino de artes em Los Angeles (EUA), especificamente na fundação *The Getty Foundation for Educational in the Arts*, cuja proposta era a efetivação de práticas pedagógicas que incluíssem imagens como objeto de fruição e criação (Barbosa, 1991, 1998).

Não podemos deixar de destacar a importância de Ana Mae Barbosa para o ensino de Artes no Brasil. A referida pesquisadora é uma defensora assídua da implementação e obrigatoriedade do ensino de Artes nas escolas e em outros espaços educativos, como museus, universidades, projetos sociais, entre outros. Há décadas, Ana Mae Barbosa vem batalhando em prol da ampliação das possibilidades de formação estética dos indivíduos brasileiros.

Apesar de tal relevância, é possível apontar os limites presentes em algumas de suas formulações. Ao analisarmos de forma crítica e pormenorizada determinadas afirmações de Ana Mae Barbosa, é perceptível como elas estão em consonância com o pensamento pós-moderno.

O primeiro exemplo que queremos expor está situado na obra *Tópicos Utópicos*, publicada em meados dos anos 90. Nesse livro, Barbosa (1998, p. 33) emite a seguinte afirmação: a AT surge de “[...] um esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno”.

Com base nesta citação, é notório que a autora, sobretudo na virada dos anos 1990 para os anos 2000, está vinculada aos ideários pós-modernos. Pela época em que foi publicado, não restam dúvidas sobre a existência de um espaço fértil para a proliferação das ideias pós-modernas no Brasil. Vale questionar o que a autora compreende como pós-moderno. Apesar da imprecisão, é possível verificar que a passagem de Barbosa (1998) coaduna com as ideias apregoadas pelos pós-modernos: 1. A de que estamos vivendo na era da pós-modernidade; 2. E de que essa nova era é permeada por constantes mudanças, o que demanda novos referenciais, além de atitudes culturais e políticas correspondentes.

Mais adiante, na mesma obra, Barbosa (1998) defende a adoção do multiculturalismo no ensino de Artes. Para a autora, os professores devem se preocupar com as diferenças culturais dos alunos e com o fato de que o conceito de arte pode variar de um grupo para outro. Em detrimento dessa diversidade, o ensino de artes deve convergir para que os alunos se sintam reconhecidos dentro da sua própria cultura.

Consideramos, pois, ser este um argumento frágil da proposta multiculturalista. Ao mesmo tempo que se prega o ensino diversificado, a identidade cultural de cada indivíduo acaba se legitimando como critério de validade. Sob esse aspecto, o critério da multiculturalidade vai de encontro com seus próprios princípios, uma vez que a arte passa a ter valor e legitimidade conforme a aceitação da identidade de determinado grupo social. Assim:

Uma coisa é aceitar um ‘relativismo cultural’ que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é adotar um relativismo que transforma esses valores culturais variados no único ou principal padrão de verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças, ao invés de aquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças (Nanda, 1999, p. 100).

Destacamos e defendemos que o ensino de Artes deve superar determinados preconceitos sociais, além de considerar os diversos tipos de obras e culturas produzidas ao longo da história. É importante apresentar aos alunos os contextos de produção dessas obras, suas técnicas de execução e, sobremaneira, as formas específicas de fruição. Ao que de fato nos opomos, e não podemos deixar de criticar, é o relativismo cultural, típico do pensamento pós-moderno, que prega a negação de valores universais de determinadas produções culturais, entre elas, a obra de arte.

Quando esse elemento se esvai nas disciplinas escolares e universitárias, corremos sérios riscos de perder de vista critérios universais fundamentais para o processo de humanização dos alunos, professores e universitários em formação docente. Além disso, corre-se o risco de que os estudantes fiquem limitados ao seu próprio universo cultural, o qual, muitas vezes, carrega traços da ideologia dominante e do pragmatismo cotidiano.

Por se adequar à vertente irracionalista, consideramos que essa proposta pode contribuir, inadvertidamente, para propagar, no âmbito da formação de professores e da educação escolar, um ensino de Artes fragmentado, relativista e predominantemente subjetivo. Embora a arte seja, conforme Lukács (1966a; 1966b), um reflexo antropomórfico da realidade, o ensino é uma dinâmica que demanda um grau de desantropomorfização da realidade, inclusive no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Artes.

Além desses elementos alinhados ao pensamento pós-moderno, Santos (2020) identifica outros limites presentes na proposta da AE e da AT: 1) A ausência de categorias basilares para se estudar o fenômeno estético, como, por exemplo, catarse, mímesis, cotidiano, reflexo, etc.; 2) A utilização da arte como instrumento pedagógico pragmático (o que pode contribuir para limitar o potencial catártico da obra); 3) A ingenuidade de compreender a formação cidadã ao se adequar a determinados pressupostos educativos orientados por agências multilaterais, convergentes às demandas do capital em crise.

Leitão (2019) traz ainda mais elementos críticos em torno da AE e da AT quando afirma que essa proposta gerou interpretações equivocadas entre os professores. Sustenta a pesquisadora que, por não se tratar de uma teoria, mas de uma proposta de ações pedagógicas, “a leitura e releitura de imagens na Abordagem Triangular contém em si a fragmentação entre teoria e prática, o que é predominante nos processos de aprendizagem” (Leitão, 2019, p. 22).

Considerações finais

Buscamos entender alguns elementos acerca do debate sobre o pensamento pós-moderno e a pós-modernidade. Embora, como já relatado, existam dificuldades conceituais devido à polivalência dos termos, algumas características comuns foram identificadas.

Dentro do próprio campo marxista, há nomenclaturas e análises diversificadas frente às produções do campo pós-moderno. Wood (1999), por exemplo, defende a existência de uma agenda pós-moderna; Santos (2017) denomina-as de pensamento pós-moderno, enquanto Lovatto (2021) as classifica como teorias pós-modernas. Analisando criticamente esse conjunto de ideias, Lovatto (2021) afirma que tais teorias representam uma contrarrevolução burguesa e uma transgressão ressignificada, ao enfatizarem o pessimismo e a impossibilidade de compreensão e transformação radical da sociedade.

Reportando-nos à análise do campo educacional, verificamos como o pensamento pós-moderno se interliga a determinadas propostas educativas e as influencia. No que tange ao ensino de Artes, especificamente em relação à proposta da Arte-Educação, foi possível identificar sua ligação ao pós-modernismo ao apregoar o multiculturalismo interligado ao relativismo cultural.

Diante dos nossos próprios limites, asseveramos que novos estudos e mais aprofundamentos são necessários para analisar as influências pós-modernas na expansiva e diversa obra de Ana Mae Barbosa e em outras propostas educativas para o ensino de Artes.

Com base na *Estética* de Lukács (1996a; 1966b), compreendemos a arte como um complexo social decorrente da práxis do trabalho. Conforme o ser social foi agindo e transformando a cotidianidade, possibilitou o desenvolvimento do reflexo estético. Tal movimento comprova que o desenvolvimento das capacidades estéticas e, consequentemente, a formação dos sentidos estéticos, é um processo histórico-social engendrado na materialidade da vida humana.

Marx (2015), nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, reconhece que os cinco sentidos resultam de todo o processo histórico humano. Assim, o tato, a visão e os outros sentidos vão se diferenciando no curso da história. Por exemplo, o ouvido dos seres primitivos não nasceu preparado para a audição musical, mas, gradualmente, essa capacidade foi sendo apurada e desenvolvida até cumprir funções estéticas.

Sendo a formação estética um processo, defendemos um ensino de Artes (nas escolas, universidades ou em outros espaços educativos) que se direcione para o desenvolvimento das capacidades estéticas (criativas e fruídas) de professores e alunos. Sabemos que as contradições e limitações são diversas, uma vez que vivenciamos contextos cada vez mais críticos de degradação da vida humana e natural sob o modo de produção capitalista.

Apesar das dificuldades de efetivação desse processo, não podemos nos abster de captar possibilidades qualitativas por meio da educação escolar e universitária. A busca pela catarse não pode ser negligenciada no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Lukács (1966b), o processo catártico decorrente da vivência estética contribui para que o indivíduo encare o dever da humanidade, gerando, assim, um processo educativo fundamental. Nesse sentido, citamos Eduardo Galeano no conto “Função da Arte”:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: –Me ajuda a olhar! (Galeano, 2002, p. 12).

Ao retornar para a correnteza da vida cotidiana, o ser social poderá voltar humanamente enriquecido e com melhores condições de enfrentar as objetividades próprias da cotidianidade. Nessa dinâmica, assim como a ciência e a filosofia, a arte é fundamental para a emancipação humana e, portanto, não pode ser retirada do processo educativo escolar e universitário. Por tal importância, a prática pedagógica precisa seguir na direção apontada por Kovadloff: atravessar as dunas de areia da decadência e ajudar os alunos a “olhar o mundo”.

Referências

- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- COUTINHO, C.N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Expressão Popular, 2010.
- DELLA FONTE, S.S. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, N; DELLA FONTE, S.S. (Org.) **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2010, p. 39-58.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 197-217.
- EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1992.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITÃO, J. O. **A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico crítica**, 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – São Paulo, 2019.
- LOVATTO, A. **Crítica às Teorias Pós-Modernas: contrarrevolução burguesa e transgressão resignada**. YouTube. 2021 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gfJgMRK1bU&t=657s>. Acesso em 18.fev 2025.

LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético, v. 1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis, v. 2. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, G. **A Destruição da Razão**. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. 3.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1990.

MAIA FILHO, O. N.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, J. J. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARX, K. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em Educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.

RAFAEL, I. M. de S. C.; RIBEIRO, L. T. F.; MENDES SEGUNDO, M. D. A crise do capital e a relação com a educação brasileira. In: **Revista Educação**, 41(2), 375-386, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19221>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. 2. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, D. **Arte-Educação, Estética e Formação Humana**. Coletivo Veredas, Maceió, 2020.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 7-22.

CAPÍTULO III

Os reformadores empresariais do currículo brasileiro: uma análise sobre a BNCC

Lailton de Souza Santos

Doutorando - PPGE/UFRN

lailton0110@gmail.com

Dante Henrique Moura

Doutor - Professor no IFRN

dantemoura2014@gmail.com

Layslândia de Souza Santos

Doutoranda - PPGE/UECE

layslandia.souza@aluno.uece.br

Wellyna Gonçalves Jucá

Mestra - MAIE/UECE

wellynagj@gmail.com

Resumo

O presente estudo investiga o papel dos reformadores empresariais nas disputas curriculares no Brasil. Seu objetivo é analisar a tênue relação entre o público e o privado na construção da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é uma política curricular normativa que orienta e impõe a construção curricular dos sistemas de ensino no Brasil, com base na pedagogia das competências. Metodologicamente, configura-se como um trabalho teórico-bibliográfico, com base no Materialismo Histórico-Dialético. Desde os anos 1990, a pedagogia das competências se tornou o principal fundamento da política curricular dos países periféricos, em que a educação é orientada a seguir os ditames e a organização empresarial, transformando-se em uma mercadoria, um serviço de troca e venda.

Palavras-chave: Reformadores Empresariais. BNCC. Privatização da Educação.

Resumen

El presente estudio investiga el papel de los reformadores empresariales en las disputas curriculares en Brasil. Fue desarrollado con el objetivo de analizar la tenue relación entre lo público y lo privado en la construcción de la Base Nacional Común Curricular. La BNCC es una política curricular normativa que orienta e impone la construcción curricular de los sistemas educativos en Brasil con base en la pedagogía de las competencias. Se configura como un trabajo teórico-bibliográfico, fundamentado en el Materialismo Histórico-Dialéctico. Desde los años 1990, la pedagogía de las competencias se ha convertido en el principal fundamento de orientación de la política curricular de los países periféricos, en los cuales la educación es orientada a seguir los dictámenes y la organización empresarial, transformándose en una mercancía, un servicio de intercambio y venta.

Palabras clave: Reformadores Empresariales. BNCC. Privatización de la Educación.

Introdução

Com o objetivo de analisar a relação estabelecida entre o setor público e privado na BNCC, esta investigação pretende compreender o papel dos reformadores empresariais da educação na formulação do documento curricular obrigatório que orienta a construção do currículo das redes de ensino no Brasil. Entidades como o Movimento Pela Base (MPB), o Movimento Todos Pela Educação (MTPE), Fundação Lemann e outros institutos se engajaram fortemente na elaboração, aprovação e implementação das reformas empreendidas na educação brasileira nos últimos anos, inclusive, assumindo o papel de fiscalizar e sugerir alterações/atualizações a essas reformas.

A construção da BNCC se divide em três momentos fundamentais, nos quais se preservou a orientação empresarial, economicista, pragmática, utilitarista, mercadológica e gerencial dessa política curricular. Em um primeiro momento, volta-se para Educação In-

fantil e o Ensino Fundamental, formalizada pelo parecer do CNE/CP n.º 15/2017. No segundo momento, o foco é o Ensino Médio, tendo como etapas a Lei n.º 13. 415/2017, que promoveu um novo formato para o Ensino Médio brasileiro, seguida do Parecer CNE/CP n.º 15/2018, que orienta e institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

Por fim, o terceiro momento tem como alvo a formação de professores, definida, em 2019, pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* (BNCC-Formação), por meio da Resolução n.º 02 do CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019. Em 2020, outra etapa referente à formação de professores foi elaborada: *As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (BNCC-Formação Continuada), sob o Parecer CNE/CP n.º 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020.

Durante todo esse processo de formulação, é evidente a presença de entes privados, muitos deles ligados a grupos empresariais e financeiros. Freitas (2012; 2014; 2016), em suas obras sobre o tema, explica esse processo de privatização e a relação público-privada na educação, definindo os agentes que participam desse processo como “reformadores empresariais da educação”. Essa denominação refere-se a uma coalizão de entidades e figuras políticas, empresários do setor educacional, veículos de mídia, institutos e fundações privadas, além de pesquisadores ligados a essas organizações, os quais se alinham ao ideário e ao modo de organização da iniciativa privada, defendendo-a como a melhor solução para ‘consertar’ a educação em crise profunda.

Esta pesquisa configura-se, do ponto de visto metodológico, como um estudo teórico-bibliográfico, orientado pelo Materialismo Histórico-Dialético. Em nossa concepção, esse é o método que melhor permite uma compreensão da totalidade do real. Nesse sentido, as categorias são determinações do concreto-real, pois consideram

o fenômeno como algo que requer complementações e que possui continuidade em seu desenvolvimento, estando submetido a leis históricas (Torriglia, 2018). A pesquisa teórico-bibliográfica é realizada com base em registros disponíveis de pesquisas anteriores, presentes em documentos impressos ou on-line, como livros, artigos, teses, entre outros. Nessa direção, os autores que embasam esta análise são: Freitas (2012; 2014; 2016), Adrião (2018), Shiroma (2015; 2020), Cêa (2021), entre outros.

Os reformadores empresariais da educação e a privatização do currículo brasileiro

Os reformadores empresariais da educação se organizam para atuar no campo das políticas públicas estatais, em organizações, fundações, institutos ditos apolíticos, sem fins lucrativos, da sociedade civil. Segundo Freitas (2012), a ênfase na gestão e na adoção de tecnologia reflete a maneira como empresários implementam mudanças no setor produtivo, transferindo essa lógica para o campo da educação.

Esse fenômeno revela que a educação brasileira, por meio das políticas públicas praticadas por parcerias com o Estado, está enfrentando um processo de mercadorização. A noção do projeto formativo guiado por competências se tornou o principal fundamento de orientação curricular nos países periféricos, seguindo os ditames e a organização empresarial, transformando-se em uma mercadoria, em um serviço de troca e venda a ser oferecido pelo Estado.

A política educacional dos reformadores é elaborada para conciliar a necessidade de preparar indivíduos para as novas configurações do mercado de trabalho, enquanto mantém e reforça as funções sociais clássicas da escola, como a exclusão e a subordinação. Em jogo, está o controle político e ideológico da escola. Para esses empresários da educação, cujas ideias permeiam todo processo de ela-

boração da BNCC, a formação deve possibilitar apenas uma aprendizagem elementar, ou seja, competências mínimas básicas – como saber ler, escrever, contar e algumas outras habilidades exigidas no processo de flexibilização da atividade produtiva – que possam ser medidas em um teste padronizado. Isto é, tudo se resume a uma questão de gerenciamento e competição (Freitas, 2014).

Frente a isso, será necessário entender como esses agentes privados utilizam o setor público para obter lucros, fomentando, assim, a privatização dos serviços públicos (coletivos) para atender a demandas particulares (individuais).

A repetição dessas ideias, a maneira de apresentar os problemas e propor soluções, acaba gerando uma hegemonia discursiva. Os “receituários” apresentados para a melhoria da educação são reproduzidos por diferentes segmentos sociais. Com isso, conseguem articular, progressivamente, uma “recepção ativa, seletiva e interpretativa, que gera novos significados no contexto de acolhimento (Shiroma, 2020, p. 19)”. Além disso, nesse processo, peritos internacionais, em parceria com organizações nacionais, avaliam, mensuram e coletam indicadores. Esses dados permitem realizar comparações e diagnosticar problemas para a venda de soluções e tecnologias a serem implementadas nas reformas educacionais (Shiroma, 2020).

Ball e Youdell (2007) estabelecem que existem três formas de compreender a privatização na educação pública. Em primeiro lugar, a privatização endógena é definida como a adoção, por parte centros de ensino-aprendizagem, de práticas típicas do funcionamento empresarial, com a introdução da lógica de mercado no interior das escolas públicas. Isso posto, a crise da qualidade da educação pública seria resolvida mediante uma perspectiva gerencial e avaliativa.

A privatização exógena refere-se à incorporação do setor privado nas instituições públicas de educação. Trata-se de transformar o setor público de educação em uma fonte de lucro para empresas.

Esse processo pode ser observado na aquisição de materiais didáticos da iniciativa privada pelo setor público, na elaboração de currículos, na formação e treinamento de professores, entre outros aspectos (Ball; Youdell, 2007).

Na privatização da política, conforme Ball e Youdell (2007), a governança corporativa pode ser observada na participação direta ou indireta de representantes do setor privado e da indústria da educação na definição do debate e da agenda pública educativa em todos os níveis. Essa influência é resultado da criação de redes de relações sociais entre políticos, funcionários públicos e empresários.

No processo de formulação da BNCC, observa-se a privatização exógena e a governança corporativa, visto que as instituições privadas foram os agentes protagonistas da versão final do documento. O currículo e a elaboração de materiais didáticos para atender ao esvaziamento do conteúdo escolar são grandes fontes de lucro para os empresários da educação.

Nesse contexto, movimentos de entidades privadas, apoiados por fundações e instituições empresariais, ganharam destaque no processo de elaboração da BNCC e na construção de políticas públicas educacionais. Instituições como o MPB, o MTPE, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Bradesco, Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, entre outros, demonstraram forte influência. A título de exemplificação, na figura I a seguir, encontram-se as entidades envolvidas na elaboração da redação final da BNCC para o Ensino Médio.

Figura I – Agentes envolvidos na redação final da BNCC-EM



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil - BNCC (2018)

O que se observa é a implementação de políticas públicas influenciadas, elaboradas e avaliadas pelo setor privado, o qual passa a ter um papel decisivo na definição do conteúdo da educação escolar. Isso resulta na reorganização dos currículos, da gestão e da estrutura escolar em conformidade com a política de reestruturação empresarial. Em suma, a escola passa ser gerida com os mesmos princípios de uma empresa. A partir dessa influência, o setor privado introduz uma lógica de mercado na educação, transformando-a em um serviço negociável, em um objeto de lucratividade para as redes do terceiro setor. Conclui-se, portanto, que investir na educação tornou-se um negócio lucrativo para as corporações, que contam com o apoio do Estado para atuar no âmbito público.

O objetivo central desses organismos é racionar o uso dos recursos públicos, com ênfase na implantação de sistemas de avaliação que medem a “eficiência” e a “qualidade” da educação baseando-se em indicadores de desempenho. Essa racionalização, articulada às

políticas das Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPEs), acaba resultando no escasseamento dos recursos destinados ao setor educacional, contribuindo diretamente para sua precarização.

Sendo assim, as iniciativas empresariais no currículo buscam alinhar os interesses formativos individuais com os coletivos, sem entrar em conflito com os interesses econômicos ou do Estado Neoliberal. Ao contrário, essas iniciativas atuam em colaboração com o Estado e através dele, influenciando a cultura organizacional e promovendo, no setor público, características do setor privado, como flexibilidade, inovação, eficiência e eficácia, valores típicos do mercado capitalista neoliberal.

Por esse prisma, a privatização do currículo refere-se, de maneira ampla, à transferência da responsabilidade de definir o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, bem como os processos de avaliação da aprendizagem, para o setor privado. Em outras palavras, envolve a determinação dos desenhos curriculares. Mais especificamente, trata-se da definição da organização temporal e espacial do conhecimento, que se traduz na estruturação dos tempos e espaços escolares e na gestão do trabalho de professores e alunos (Adrião, 2018).

Segundo Freitas (2016), a privatização é o objetivo final das políticas dos reformadores empresariais, e se fundamentam na crença de que a qualidade educacional obtém ganhos por meio da concorrência em um mercado aberto, de modo semelhante ao mundo dos negócios. Combinando responsabilização com meritocracia, a privatização surge como uma “medida justa” para defender as “crianças que não aprendem”, especialmente as “mais pobres”. Como consequência, a privatização da escola pública é vista como necessária para que todos tenham acesso à “boa educação” — segundo os critérios do sistema privado. Para os reformadores empresariais, é precisamente pelo fato de ser estatal que a escola pública não alcança qualidade; pois, em sua visão, a gestão pública é inerentemente ineficaz.

Além de promoverem a contrarreforma da educação, esses empresários do ramo educacional, organizados em entidades privadas sem fins lucrativos, são responsáveis pela implementação das mudanças que eles mesmos criaram, organizando cursos de formação para professores e gestores, desenvolvendo sistemas de avaliação online e vendendo esses serviços para Estados e Municípios. Tais instituições privadas da sociedade civil, de posicionamento neoliberal, criticam as definições tradicionais de conhecimento, especialmente os conteúdos que não são considerados importantes para o desenvolvimento econômico e a formação da força de trabalho manual. Elas buscam Itinerários Formativos que orientem os trabalhadores para a criatividade (com capacidade de adaptação), o empreendedorismo e a aceitação da precarização (ou uberização) do trabalho.

Em síntese, recorrendo a Shiroma (2015), as empresas privadas sempre tiveram envolvimento com o Estado, bem como com as políticas educacionais, impulsionadas por diversos interesses, como formação moral, preparação da força de trabalho, redução da pobreza, entre outros. No entanto, atualmente, elas assumem o papel estratégico de provedoras de um serviço crucial: as inspeções escolares, a fiscalização e a avaliação de desempenho, de habilidades e de competências. Isso ocorre devido às amplas oportunidades que essa função oferece no campo da reprodução do capital.

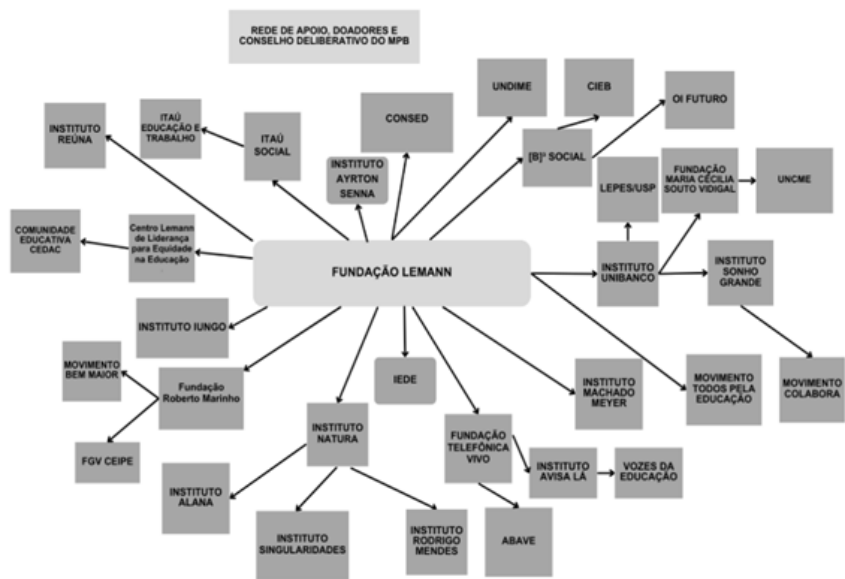
O Movimento Pela Base e a precarização do currículo nacional

Nesta seção, analisaremos Movimento Pela Base (MPB) e os sujeitos e agentes que o integram. O MPB se apresenta como uma rede apartidária e não governamental, composta por pessoas e instituições da sociedade civil que se propõem a apoiar e a monitorar a construção e implementação qualificada da BNCC em todas as etapas da Educação Básica. Desde a sua criação, em 2013, o movimento pas-

sou também a acompanhar, assessorar e monitorar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil. Sua missão declarada é assegurar que crianças e jovens tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, em conformidade aos parâmetros definidos pela BNCC.

Na Figura II, apresenta-se a rede de organizações que compõem o MPB — em sua maioria, instituições do terceiro setor que se articularam para influenciar e redefinir a política curricular no Brasil. Essa articulação impacta diretamente os processos de formação e a identidade dos sujeitos da educação pública nacional. O que se evidencia, portanto, é que as relações estabelecidas entre as organizações do terceiro setor e os sistemas públicos de ensino têm se consolidado, na sociabilidade contemporânea, como forma central de atuação das Parcerias Público-Privadas (PPPs) no campo educacional.

Figura II – Rede de apoio, Doadores e Conselho Deliberativo do MPB



Fonte: elaborado pelos autores com base em informações do site do MPB (2025).

Nesse processo, observa-se que a rede privada, da qual esse conglomerado de instituições faz parte, passa a exercer considerável influência sobre os rumos da educação brasileira. Essas organizações ocupam posições estratégicas em instâncias políticas decisivas, especialmente na formulação de políticas educacionais estatais. Conclui-se, diante disso, que a educação se tornou um setor altamente rentável para essas corporações, que encontram no espaço público um campo fértil de atuação, tendo frequentemente, o respaldo direto do Estado (Shiroma, 2015).

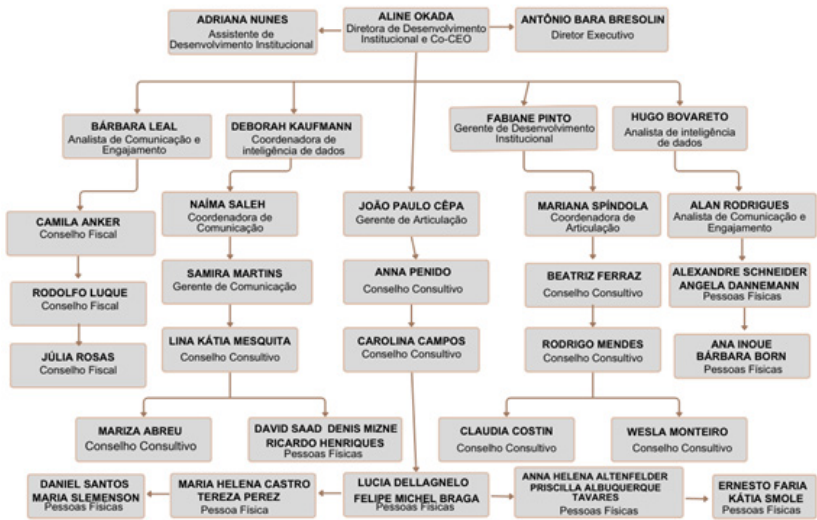
Nesse contexto, o MPB se insere como peça-chave na articulação das diretrizes curriculares nacionais, atuando como elo entre os interesses privados e a política pública educacional. Como aponta Gramsci (2017), a prática da classe empresarial transcende a busca por lucros imediatos via contratos de gestão: ela também está comprometida com a reconfiguração da hegemonia do capital no interior do Estado ampliado.

No campo das políticas públicas, a racionalidade neoliberal tem enfatizado a urgência de elevar os indicadores de desempenho educacional nos países periféricos, sob o argumento de que tal melhoria é condição indispensável para a inserção competitiva no mundo globalizado. Os currículos, nessa lógica, passaram a ser reformulados para atender às exigências do mercado e à lógica da sociedade técnico-informacional. A flexibilidade do mercado de trabalho demanda, por sua vez, sujeitos igualmente flexíveis, capazes de se adaptar rapidamente às transformações tecnológicas e de aceitar, com naturalidade, a precarização crescente das condições de trabalho e de vida.

A ideia de formar parcerias tem operado como um mecanismo estratégico não apenas por reunir distintos atores sociais — e, com eles, diferentes interesses e formas de conhecimento —, mas, sobretudo, por funcionar como instrumento de intermediação da privatização do setor público. No campo educacional, esse processo é ainda

mais evidente, uma vez que tais parcerias mitigam ou medeiam conflitos e, além disso, aceleram e legitimam a transferência de prerrogativas públicas para agentes privados. Na Figura III, a seguir, apresentam-se os sujeitos que ocupam cargos de direção, os membros dos conselhos fiscal e deliberativo, bem como os representantes de pessoas físicas vinculadas ao MPB.

Figura III – Os sujeitos que fazem parte do MPB



Fonte: elaborado pelos autores a partir do site do MPB (2025).

Trata-se, em sua maioria, de sujeitos oriundos da iniciativa privada, fortemente vinculados à esfera pública, que atuam em nome de grandes instituições representativas do capital no Brasil. Essa configuração ilustra como os interesses do mercado têm se imbricado nas políticas públicas educacionais, consolidando um modelo de gestão baseado em princípios empresariais e em lógicas de eficiência, produtividade e desempenho — valores próprios do mundo corporativo, agora naturalizados na formulação das diretrizes da educação pública brasileira.

Esses indivíduos assumiram a responsabilidade de monitorar a implementação da BNCC, operando também na fiscalização e no apoio à sua efetivação. Sob essa lógica, o Estado tem produzido legislações e criado estruturas regulatórias que, frequentemente, favorecem os interesses de corporações privadas — e, em muitos casos, de grupos específicos com interesses particulares. Em diversas dessas parcerias, o Estado arca com todos os riscos, enquanto o setor privado se apropria dos lucros, perpetuando uma lógica assimétrica de ganhos e responsabilidades.

No contexto brasileiro, como aponta Cêa (2021), diferentes instituições ligadas ao empresariado têm se esforçado para legitimar projetos que consideram estratégicos para o aumento da produtividade e da competitividade empresarial, utilizando-se das políticas públicas como plataforma para seus interesses. Ao incorporarem seus projetos privados a essas políticas, o empresariado converte demandas particulares em ações estatais, resultando em políticas públicas com objetivos privados, em detrimento do interesse coletivo, beneficiando apenas um grupo restrito.

Conforme as pesquisas de Cêa (2021), as PPPs representam uma nova modalidade de filantropia empresarial, que penetra o espaço da educação pública sob a roupagem da responsabilidade social corporativa. Trata-se de uma estratégia que, na prática, oculta os processos de privatização e mercantilização do ensino público. Tais parcerias integram a lógica do gerencialismo e do Estado empreendedor, transformando a educação em um campo de negócios altamente lucrativo para setores vinculados ao capital.

Diante desse cenário, o currículo afirma-se como um espaço estratégico de disputa pelos sentidos da educação, situado em um cenário mais amplo de reconfiguração das relações entre o público e o privado. Ele passa a operar como instrumento de reconstrução simbólica e material da sociedade; ao mesmo tempo, serve de base para

consolidar interesses privados. Em outras palavras, o conhecimento histórico, científico e cultural da humanidade é sistematicamente negado ou marginalizado, dando lugar a competências específicas demandadas pelo setor produtivo em processo de flexibilização econômica e precarização das relações de trabalho.

Organizações internacionais exercem pressão sistemática sobre os países em desenvolvimento para a implementação de reformas educacionais, impondo-as, muitas vezes, como condição para a concessão de empréstimos por bancos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Essa lógica promove a uniformização das políticas educacionais entre os países devedores, reduzindo a autonomia das nações na formulação de seus próprios projetos educativos.

Nesse contexto, o foco das políticas educacionais desloca-se para a chamada Pedagogia das Competências, que adota o lema “aprender a aprender”, refletindo uma orientação direta às exigências do mercado de trabalho flexível. A centralidade das competências, descoladas de uma formação crítica e integral, aponta para a adaptação dos sujeitos à lógica da acumulação capitalista contemporânea, marcada pela desregulamentação dos direitos sociais e pela precariedade das relações de trabalho.

Nessa conjuntura, o MPB insere-se como um dos principais articuladores das referidas diretrizes, atuando como patrono da flexibilização da formação da juventude brasileira. Essa rede ocupa espaços estratégicos no interior da estrutura pública de educação — como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação —, exercendo um papel ativo na formulação, regulação e implementação de políticas educacionais alinhadas aos imperativos da acumulação flexível, típicas da nova fase do neoliberalismo.

Nesse discurso, é central a defesa do “direito à aprendizagem”, o que, à primeira vista, parece uma bandeira progressista. No entanto, como alerta Freitas (2014), essa formulação esconde dois posicionamentos estratégicos que precisam ser desvelados: em primeiro lugar, o direito à aprendizagem é priorizado em detrimento do direito à formação humana plena e emancipadora; em segundo lugar, a aprendizagem é restrita ao ambiente escolar formal, desconsiderando suas múltiplas conexões com a vida cotidiana, a cultura e os saberes sociais mais amplos.

FIGURA IV: Sujeitos ligados ao MPB com envolvimento na BNCC-EM



Fonte: elaborado pelos autores com base na Ficha Técnica da BNCC (2025).

Os indivíduos listados na Figura IV integram a rede empresarial à qual o MPB está vinculado, defendendo seus princípios e diretrizes. O empresariado da educação, amplamente inserido em organizações da sociedade civil de caráter não governamental, opera a partir de um receituário já consolidado. Esse roteiro parte da ênfase na exis-

tência de uma suposta crise crônica na educação pública e na consequente urgência de reformas estruturais na política educacional. Essa concepção tecnicista e fragmentada do direito à educação atende aos interesses da lógica empresarial, esvaziando, ao mesmo tempo, o sentido histórico e político da formação humana, reduzindo-a a um conjunto de habilidades e competências mensuráveis, úteis apenas ao mercado de trabalho flexível.

Shiroma (2020) destaca que organismos internacionais, como a Unesco — responsável por acompanhar a implementação da Educação para o Trabalho (EPT) —, incentivam explicitamente a constituição de parcerias entre o setor público e o setor privado, promovendo a inserção de fundações e institutos empresariais como *stakeholders* legítimos na arena da política educacional. Essa lógica confere ao setor privado um estatuto de autoridade técnica e moral sobre os rumos da educação, deslocando o protagonismo do Estado e das comunidades escolares.

O modelo gerencialista tem se consolidado como a principal diretriz das políticas educacionais contemporâneas, pautado em lógicas de eficiência, produtividade e controle. A ênfase em avaliações padronizadas, *rankings* escolares e uma série de indicadores quantitativos orienta não apenas o financiamento das políticas públicas, mas também redefine o próprio sentido da educação, agora subordinado à lógica da gestão.

Nessa perspectiva, a gestão substitui o investimento: pretende-se “melhorar” a qualidade da educação sem ampliação de recursos, por meio da administração da escassez e da implementação de reformas que flexibilizam a organização do trabalho pedagógico e precarizam as condições de ensino. O objetivo não é resolver as desigualdades estruturais do sistema educacional, mas gerenciá-las sob parâmetros tecnocráticos e mercadológicos, para enfrentar o quadro de crise estrutural que a sociabilidade do capital vivencia.

Apontamentos Conclusivos

O que os empresários da educação, via parcerias público-privadas, constroem, em síntese, é uma pedagogia do empreendedorismo, focada na mercantilização da educação, convertendo-a em um serviço mais atrativo e rentável, que gere lucros para os mercados financeiros. Nessa conjuntura, caberá à educação ensinar os estudantes a internalizarem e a se responsabilizarem por seus fracassos, culpabilizando-os por suas frustrações.

O interesse dos formuladores de currículo reside na manutenção do consenso cultural, ou seja, na preservação do *status quo* da sociabilidade capitalista. Essa preservação assegura a alocação dos indivíduos em posições específicas na divisão social do trabalho e na sociedade de classes. Sob essas condições, quando a ciência é reduzida a uma mera tecnologia, tratada como um método neutro para lidar com os dilemas culturais e econômicos impostos pela elite dominante, o currículo assume um caráter ideológico. Sua principal função passa a ser a sustentação da ordem social vigente.

A privatização do currículo, que norteou a elaboração da BNCC, configura-se como um processo no qual o setor privado assume o controle sobre os conteúdos escolares, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas. Organizações privadas, incluindo aquelas que operam sob o rótulo de entidades sem fins lucrativos, participam ativamente do processo de produção de materiais didáticos, formação de professores e definição curricular, alinhando-o às suas visões e interesses corporativos. Esse fenômeno promove a uniformização e o empobrecimento do currículo, priorizando o lucro em detrimento da formação integral do estudante.

A educação passa, então, a assumir um papel estratégico dentro do projeto neoliberal. Os governos, em aliança com o setor privado, intervêm diretamente na configuração dos programas educacionais, promovendo uma reorientação de sua função social. Essa interven-

ção ocorre, essencialmente, por duas vias. A primeira consiste em subordinar a formação escolar aos interesses do capital, adequando o currículo à lógica da produção e moldando os indivíduos — crianças, adolescentes e adultos — para atuarem em um mercado de trabalho caracterizado pela flexibilização e pelo avanço tecnológico. A segunda via utiliza a educação como meio de disseminação dos valores neoliberais, fomentando uma visão de mundo centrada na livre iniciativa, na concorrência meritocrática, no mercado autorregulado e no individualismo competitivo.

Trata-se, portanto, de um discurso que funciona como mediação ideológica. É nesse processo que ocorre o compartilhamento e a naturalização de significados, consolidando um novo senso comum educacional. Esse novo quadro discursivo opera como uma bricolagem — uma colagem estratégica — de conceitos reformulados, ressignificados ou atualizados, cujo efeito é a despolitização da educação e a consolidação de uma visão instrumental e mercadológica da escola pública.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018a. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

BALL, Stephen; YODELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador: BA, v.

13, n. 1, p. 30-47, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/>. Acesso em: 30 out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamação do direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/0>. Acesso em: 30 out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfc-QdSMkPGWFy/>. Acesso em: 30 de out. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1**: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. O estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 22, p. 57-79, 20 dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9594>. Acesso em: 30 out. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/41855878/Redes_experts_e_a_internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_de_pol%C3%ADticas_educacionais. Acesso em: 30 out. de 2024.

TORRIGLIA, Patricia Laura. Primeiras aproximações ao ser do reflexo: a vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento. In: TORRIGLIA, Patricia Laura. **Ontologia crítica: e os diferentes objetos na pesquisa educacional**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

CAPÍTULO IV

Construindo conhecimento: a abordagem histórico-crítica como ferramenta de transformação educacional

Vanessa dos Santos Silva

nessa.santos@aluno.uece.br

Magna Mara da Silva Machado

magna.mara@aluno.uece.br

Maria Lenúcia de Moura

lenucia.moura@uece.br

Resumo

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani visa formar cidadãos críticos, articulando conhecimento e realidade social. Inspirada em Vygotsky e no materialismo histórico-dialético, a PHC propõe cinco momentos pedagógicos para a construção de um saber transformador. Desafia a fragmentação do conhecimento, buscando a autonomia intelectual e o engajamento social dos alunos. A implementação enfrenta obstáculos como a formação docente, condições de trabalho e cultura escolar tradicional. Contudo, a PHC oferece um caminho promissor para uma educação emancipatória e engajada na transformação da sociedade.

Palavras-chave: educação. pedagogia histórico- crítica. transformação

Resumen

La Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) de Saviani tiene como objetivo formar ciudadanos críticos, articuladores del conocimiento y la realidad social. Inspirado en Vygotsky y el materialismo histórico-dialéctico, PHC propone cinco momentos pedagógicos para la construcción de conocimiento transformador. Desafía la fragmentación del conocimiento, buscando la auto-

mía intelectual y el compromiso social entre los estudiantes. La implementación enfrenta obstáculos como la capacitación docente, las condiciones de trabajo y la cultura escolar tradicional. Sin embargo, la APS ofrece un camino prometedor hacia una educación emancipadora comprometida con la transformación de la sociedad.

Palabras clave: educación.pedagogía histórico-crítica.transformación

Introdução

A educação é um pilar fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de interpretar e intervir na realidade social. Nesse contexto, a abordagem da pedagogia histórico-crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani, surge como uma alternativa inovadora para o ensino do conhecimento produzido pela humanidade. Essa pedagogia propõe uma reflexão profunda sobre os eventos históricos, contextualizando-os nas relações sociais, políticas e econômicas que moldam a sociedade.

Outro aspecto importante da Pedagogia Histórico-Crítica é a promoção da diversidade e da inclusão no currículo, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas, histórias e experiências dos alunos, garantindo que todos tenham voz e participação ativa no processo educativo. A construção de um currículo inclusivo é fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

A esse respeito, Moura (2022) reflete:

Reforçando a ideia do currículo por competência, a BNCC traz clara alusão a esta, em sua terceira versão. Está escrito textualmente que a pedagogia das competências foi escolhida não apenas por ser a mais moderna, mas também por conta de uma pesquisa do CENPEC onde afirma que a maioria dos estados utiliza essa pedagogia. O texto afirma ainda que a maioria dos países no mundo usa a pedagogia das competên-

cias e que teria sido a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que teria feito opção por esta. A afirmação, longe de nos deixar tranquilas, nos deixa mais certos dos rumos a que nos levarão a BNCC, já que a OCDE promove os padrões de desenvolvimento que assegurem ao capital financeiro, o lucro em detrimento do bem-estar social. Lucrar com modelo de educação cada vez mais perverso que levam ao aprofundamento das condições de ensino e aprendizagem nesse país, essa é a meta. A base nega uma relação fundamental entre direitos e condições.

As questões levantadas por Moura (2022), sobre a BNCC, falam desse contexto em que o currículo e a escola incorporam, pela via das políticas, as determinações da economia e do capital. Ressaltamos a necessidade de incorporação de uma pedagogia crítica no interior das escolas, que reflitam com os professores as bases do currículo da escola pública e seus desdobramentos na vida prática daqueles que sentam em seus bancos.

Este trabalho visa explorar como essa abordagem pode ser utilizada como uma ferramenta de transformação educacional, contribuindo para o desenvolvimento de um ensino mais crítico e reflexivo.

O presente artigo tem como objetivo aprofundar a compreensão da Abordagem Histórico-Crítica como uma ferramenta fundamental para a transformação educacional. Para tanto, exploraremos suas raízes teóricas, seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, seus momentos pedagógicos constitutivos e suas implicações práticas para o processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis e modalidades de educação. Além disso, analisaremos o potencial da PHC para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de intervenção social dos educandos, bem como seus desafios e possibilidades de implementação no contexto educacional contemporâneo.

Desenvolvimento

1 A articulação entre conhecimento e realidade

No contexto brasileiro, a obra de Dermeval Saviani desponta como uma das principais referências na sistematização e aprofundamento da Abordagem Histórico-Crítica. Em sua obra seminal, “Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações” (2008), Saviani realiza uma crítica contundente às tendências pedagógicas liberais (tradicional e renovada) e progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), buscando superar as dicotomias entre a transmissão de conteúdos e o espontaneísmo pedagógico.

Saviani (2008) argumenta que a escola, historicamente, tem privilegiado a reprodução acrítica do conhecimento acumulado, desvinculado da realidade social dos alunos, ou um ativismo pedagógico que negligencia a importância do rigor científico e da sistematização do saber. Em contraposição, à Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma articulação dialética entre o conhecimento historicamente produzido e a realidade social dos educandos.

O objetivo central da Aprendizagem Histórico Crítica, para Saviani (2008, p. 13), é “transformar a prática educativa numa prática social consciente e atuante”. Isso implica em superar a mera transmissão de informações e desenvolver nos alunos a capacidade de compreender a gênese, a evolução e as contradições do conhecimento científico, bem como suas relações com o contexto social, político e econômico.

1.2 O legado de Vygotsky: a mediação social e a zona de desenvolvimento proximal

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1896-1934) representa um marco fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem. Em contraposição,

às abordagens que enfatizavam fatores puramente biológicos ou individualistas, Vygotsky (1998) postulou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como a linguagem, o pensamento abstrato e a memória voluntária) ocorre por meio da internalização de instrumentos e signos culturais, mediados pela interação social.

Para Vygotsky (1998, p. 60), “o desenvolvimento cognitivo é, portanto, um processo essencialmente social”. A interação com outros indivíduos mais experientes, em contextos culturais específicos, desempenha um papel crucial na apropriação de conhecimentos e habilidades. Nesse processo, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) torna-se central. A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente e o seu nível de desenvolvimento potencial, determinado pela sua capacidade de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998).

A implicação pedagógica desse conceito é profunda: o ensino eficaz deve se situar na ZDP do aluno, oferecendo desafios e apoio adequados para que ele possa avançar em seu desenvolvimento. A mediação do professor, através da linguagem, da demonstração, do questionamento e da oferta de ferramentas conceituais, torna-se essencial para impulsionar o aprendizado e a construção de novos conhecimentos.

2 O materialismo histórico-dialético como referencial teórico

A Aprendizagem Histórico Crítica bebe da fonte do materialismo histórico-dialético, uma perspectiva filosófica que compreende a realidade como um processo histórico em constante transformação, marcado por contradições e relações de poder. Sob essa ótica, o conhecimento não é neutro nem universal, mas sim um produto

histórico e socialmente construído, influenciado pelas condições materiais de existência e pelas relações de classe.

Ao adotar o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, a PHC busca analisar os fenômenos educativos em sua historicidade, identificando as suas raízes sociais, econômicas e políticas. Isso implica em compreender como o conhecimento é produzido, distribuído e apropriado em diferentes contextos históricos e como as relações de poder influenciam o currículo, as práticas pedagógicas e os resultados da educação.

2.1 A dialética como método de análise e compreensão da realidade

A dialética, como método de análise e compreensão da realidade, desempenha um papel central na PHC. A dialética busca identificar as contradições inerentes aos fenômenos sociais e naturais, compreendendo-os em seu movimento, em suas interconexões e em suas transformações. No campo das ciências sociais, a dialética se revela uma ferramenta poderosa para analisar as relações de poder, as lutas de classes, as transformações sociais e culturais. Ao invés de naturalizar as estruturas sociais existentes, a dialética nos convida a questionar suas origens, suas contradições internas e as possibilidades de sua superação. A compreensão dialética da história, por exemplo, permite desvendar como os modos de produção, com suas contradições inerentes, moldaram as diferentes formas de organização social e as relações entre os indivíduos.

No âmbito do pensamento e da epistemologia, a dialética nos alerta para a natureza processual e contraditória do conhecimento. As ideias não surgem isoladamente, mas em diálogo e confronto com outras ideias. O desenvolvimento do conhecimento científico, por exemplo, muitas vezes se dá através da formulação de uma teoria (tese), da apresentação de evidências ou argumentos que a contra-

dizem (antítese) e da elaboração de uma nova teoria que supera as limitações da anterior, incorporando seus aspectos válidos em um novo nível de compreensão (síntese).

É importante ressaltar que a aplicação da dialética exige rigor e profundidade na análise. Não se trata de simplesmente listar oposições, mas de compreender a dinâmica complexa entre elas, o processo de sua transformação e as novas qualidades que emergem dessa interação. A dialética não oferece respostas prontas, mas sim um método para questionar, investigar e compreender a realidade em seu constante devir.

No contexto educativo, a dialética se manifesta na constante tensão entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento científico, entre a realidade imediata e a realidade histórica, entre a reprodução e a transformação. O professor, ao adotar uma postura dialética, busca explicitar essas contradições, estimular o debate e a reflexão crítica e conduzir os alunos à superação de visões superficiais e fragmentadas da realidade.

2.2 Os momentos pedagógicos da abordagem histórico-crítica: um caminho para além do conhecimento

A Abordagem Histórico-Crítica estrutura o processo de ensino-aprendizagem em cinco momentos pedagógicos interconectados e dinâmicos, que visam a construção de um conhecimento crítico e transformador.

Os momentos pedagógicos da PHC, tal como sistematizados por Dermeval Saviani e seus colaboradores, são tipicamente apresentados em cinco etapas interligadas: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Cada um desses momentos desempenha um papel específico no processo de construção do conhecimento e a sua articulação lógica e intencional é fundamental para o sucesso da abordagem.

O ponto de partida do processo pedagógico histórico-crítico reside na Prática Social Inicial. Este momento busca trazer para a sala de aula a vivência concreta dos alunos, seus conhecimentos prévios, suas experiências cotidianas e a forma como eles se relacionam com o objeto de estudo em seu contexto social. O objetivo não é validar acriticamente o senso comum, mas sim reconhecê-lo como o ponto de partida para a reflexão e a problematização. Através da discussão, da exposição de diferentes pontos de vista e da identificação das manifestações do objeto de estudo na realidade dos alunos, o professor busca despertar o interesse e a necessidade de aprofundamento.

Como ressalta Saviani (2008, p. 78), “o ponto de partida do processo pedagógico é a prática social em que professor e alunos estão inseridos”. Essa prática social inicial não é tomada como um dado estático e acabado, mas sim como um ponto de partida para a problematização e a reflexão crítica.

O segundo momento, a Problematização, emerge da análise da Prática Social Inicial. Aqui, o professor, com base no conhecimento científico e histórico, auxilia os alunos a identificar as contradições, os desafios e os problemas inerentes àquela prática social. O objetivo é explicitar as questões que demandam uma compreensão mais profunda e rigorosa, transformando a curiosidade inicial em uma genuína necessidade de conhecimento. A problematização busca romper com a naturalização dos fenômenos, desvelando suas raízes históricas e sociais e instigando a busca por explicações mais elaboradas, questionando o que é tomado como natural, óbvio ou imutável. O objetivo é explicitar as contradições, os desafios e as questões presentes na realidade, despertando a curiosidade e a necessidade de compreensão.

Nesse momento, o professor atua como mediador, auxiliando os alunos a identificar os nós problemáticos da realidade, a formular perguntas significativas e a reconhecer a necessidade de buscar explicações mais aprofundadas. A problematização é fundamental para romper com a passividade e o conformismo, impulsionando a busca por conhecimento.

O momento da Instrumentalização representa o cerne do processo de apropriação do conhecimento científico. Nesse estágio, o professor apresenta aos alunos os conceitos, as teorias, os métodos e os instrumentos necessários para a compreensão do problema identificado na etapa anterior. O foco não é a memorização passiva de informações, mas sim a compreensão da lógica interna do conhecimento, sua gênese histórica e sua relevância para a análise da realidade. A instrumentalização envolve a exposição dialogada, a leitura e análise de textos, a realização de experimentos, a resolução de problemas e outras atividades que permitam aos alunos internalizar as ferramentas intelectuais necessárias para a compreensão do objeto de estudo.

A Catarse, quarto momento pedagógico, é o ponto culminante da apropriação do conhecimento. Nesse estágio, os alunos, munidos dos instrumentos teóricos e metodológicos adquiridos na etapa anterior, são capazes de reelaborar sua compreensão inicial da Prática Social Inicial. Ocorre uma ressignificação da realidade, uma elevação do nível de consciência sobre o objeto de estudo e suas implicações sociais. A catarse não se resume a uma simples aplicação do conhecimento, mas envolve uma reorganização cognitiva que permite aos alunos interpretar a realidade de forma mais crítica e fundamentada. É o momento em que o conhecimento se torna verdadeiramente significativo e capaz de gerar novas compreensões e perspectivas.

Finalmente, o processo pedagógico histórico-crítico se direciona para a Prática Social Final. Nesse momento, os alunos são desafiados a aplicar o conhecimento apropriado para intervir na realidade de forma consciente e transformadora. A prática social final pode se manifestar em diversas formas, como a elaboração de projetos de intervenção, a produção de materiais de divulgação científica, a organização de debates e ações na comunidade, entre outras. O objetivo é que o conhecimento adquirido não permaneça abstrato, mas se concretize em ações que visem à superação das contradições e à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É fundamental ressaltar que esses momentos pedagógicos não são estanques e lineares, mas se interpenetram e se retroalimentam. O professor deve ter a sensibilidade de identificar as necessidades e os avanços dos alunos, podendo retomar momentos anteriores ou aprofundar determinados aspectos, conforme a dinâmica da turma. A flexibilidade e a intencionalidade pedagógica são essenciais para garantir que o processo de apropriação do conhecimento seja efetivo e significativo.

3 Desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual

Um dos pilares do potencial transformador da PHC reside no seu compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos alunos. Ao estruturar o processo de ensino-aprendizagem em momentos pedagógicos que culminam na problematização da realidade, a PHC desafia os estudantes a irem além da superfície dos fenômenos, a questionarem o *status quo* e a analisarem as contradições sociais que permeiam a vida em sociedade. A exploração das relações de poder, muitas vezes naturalizadas e invisíveis, torna-se um elemento central da análise, capacitando os alunos a desvendarem os mecanismos de dominação e exploração.

A apropriação de instrumentos teóricos consistentes, provenientes das diversas áreas do conhecimento, oferece aos alunos as ferramentas conceituais necessárias para a análise aprofundada da realidade. Ao invés de receberem informações fragmentadas e descontextualizadas, eles são conduzidos a compreender a lógica interna dos conceitos, sua gênese histórica e sua capacidade de iluminar as complexas relações sociais. Esse processo de instrumentalização intelectual fortalece a capacidade dos alunos de formularem seus próprios juízos de valor, fundamentados em uma compreensão mais rica e multifacetada do mundo.

Ademais, a PHC fomenta a autonomia intelectual dos educandos ao capacitá-los a se tornarem aprendizes ao longo da vida. Ao desenvolverem a habilidade de buscar conhecimento de forma independente, de selecionar e analisar criticamente diferentes fontes de informação e de construir suas próprias conclusões, os alunos se tornam sujeitos ativos e responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem. A confiança em sua capacidade de pensar e de aprender é fortalecida, preparando-os para enfrentar os desafios intelectuais e sociais que se apresentarão ao longo de suas vidas.

3.1 Superação da fragmentação do conhecimento e da descontextualização do ensino

A PHC insurge contra a tradicional fragmentação do conhecimento, uma característica comum em modelos pedagógicos que compartimentaliza o saber em disciplinas estanques e isoladas. Ao invés dessa visão atomizada, a abordagem histórico-crítica busca incessantemente estabelecer relações significativas entre as diferentes áreas do conhecimento, demonstrando como os fenômenos da realidade são complexos e demandam uma análise interdisciplinar. A articulação do conteúdo escolar com a realidade social dos alunos é um princípio fundamental da PHC, conferindo sentido e relevância ao aprendizado.

Ao analisar os fenômenos em sua historicidade, compreendendo sua gênese e seu desenvolvimento ao longo do tempo e em suas múltiplas dimensões – econômica, política, social, cultural –, a PHC contribui para a construção de uma visão mais integrada e complexa do mundo. Os alunos são incentivados a perceber as conexões entre os eventos passados e presentes, a identificar as permanências e as rupturas e a compreender como os processos históricos moldaram a realidade contemporânea.

A contextualização do ensino, inerente à PHC, torna o aprendizado intrinsecamente mais significativo e relevante para os alunos. Ao compreenderem a importância do conhecimento para a análise e a transformação da sua própria realidade, o engajamento e o interesse pelo processo educativo são naturalmente intensificados. O conhecimento deixa de ser um corpo estranho e abstrato para se tornar uma ferramenta poderosa para a compreensão e a intervenção no mundo que os cerca.

3.2 Formação de cidadãos conscientes e engajados na transformação social

O horizonte último da Abordagem Histórico-Crítica (AHC) transcende o mero desenvolvimento cognitivo individual, almejando a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativamente engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade e a profunda compreensão das desigualdades sociais, a AHC capacita os alunos a se tornarem agentes de transformação social. Eles são encorajados a não apenas compreender as injustiças, mas também a se mobilizarem e a atuarem de forma consciente e responsável na vida social, política e cultural, buscando alternativas e construindo novas possibilidades.

A citação de Paulo Freire (1996, p. 89) ressoa profundamente com os princípios da AHC: “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade separada dos homens”. A AHC busca formar indivíduos que se reconheçam como parte integrante e ativa do mundo, como sujeitos históricos com a capacidade e a responsabilidade de intervir na sua transformação. Ao promover a consciência crítica e o engajamento social, a AHC se configura como uma poderosa ferramenta para a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

4 Desafios e possibilidades da abordagem histórico-crítica na formação de professores no contexto educacional contemporâneo

Um dos principais desafios para a efetivação da AHC é a formação de professores que compreendam seus pressupostos teóricos e metodológicos e que sejam capazes de operacionalizá-los em sua prática pedagógica. Muitas vezes, a formação inicial e continuada dos professores ainda privilegia modelos tradicionais de ensino, dificultando a adoção de abordagens mais críticas e reflexivas.

É fundamental investir na formação de professores que sejam pesquisadores de sua própria prática, capazes de analisar criticamente o currículo, de selecionar conteúdos relevantes, de planejar atividades que promovam a problematização e a reflexão e de avaliar o processo de aprendizagem de maneira formativa.

As condições de trabalho dos professores, frequentemente caracterizadas por sobrecarga de tarefas, extensas jornadas, baixos salários e, por vezes, falta de apoio pedagógico adequado, representam um obstáculo significativo para a implementação da PHC. A natureza da abordagem histórico-crítica demanda tempo e dedicação para o planejamento de aulas que articulem os momentos pedagógicos de forma eficaz, para o estudo aprofundado dos conteúdos, para a pesquisa de materiais didáticos relevantes e para a reflexão contínua sobre a prática pedagógica. A exaustão e a falta de tempo podem comprometer a capacidade dos professores de se dedicarem a um trabalho pedagógico mais elaborado e consistente com os princípios da PHC.

Ademais, a precariedade da infraestrutura escolar, em muitas realidades educacionais, constitui outro desafio material relevante. A implementação da PHC, que valoriza a diversidade de atividades, a experimentação, a pesquisa e a interação com diferentes fontes de informação, pode ser severamente limitada pela falta de recursos

básicos como bibliotecas bem equipadas e atualizadas, laboratórios de ciências e informática funcionais, acesso à internet de qualidade, recursos tecnológicos adequados e espaços físicos que possibilitem a realização de atividades pedagógicas diversificadas e engajadoras. A ausência desses recursos pode restringir as possibilidades de os professores implementarem práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas com os pressupostos da PHC.

4.1 Cultura escolar e a resistência à mudança

A cultura escolar, muitas vezes marcada pela forte influência de modelos pedagógicos tradicionais, pela resistência à inovação e pela valorização de práticas centradas na transmissão de conteúdos e na passividade dos alunos, pode representar um obstáculo considerável à implementação da AHC. A mudança de paradigma pedagógico que a AHC propõe exige um esforço coletivo e articulado de toda a comunidade escolar, envolvendo professores, alunos, gestores, pais e demais atores do processo educativo. A construção de novas práticas e a superação de concepções arraigadas sobre o ensino e a aprendizagem demandam diálogo aberto, reflexão crítica e a construção de um consenso em torno dos objetivos e das estratégias da AHC.

A resistência à mudança pode se manifestar de diversas formas, desde a desconfiança em relação a abordagens pedagógicas consideradas “novas” ou “radicais” até a dificuldade em romper com hábitos e práticas consolidadas ao longo do tempo. A superação dessa resistência requer um processo gradual de sensibilização, informação, formação e acompanhamento, que envolva a discussão dos fundamentos teóricos e práticos da AHC, a apresentação de exemplos de experiências bem-sucedidas e a criação de espaços de troca e colaboração entre os educadores.

4.2 As possibilidades de implementação e os caminhos para a transformação

Apesar dos desafios complexos e multifacetados, as possibilidades de implementação da Abordagem Histórico-Crítica no contexto educacional contemporâneo são significativas e inspiradoras. A crescente conscientização na sociedade sobre a necessidade de uma educação mais crítica, engajada e voltada para a transformação social, o desenvolvimento contínuo de pesquisas e estudos que fundamentam e enriquecem a PHC e a atuação de um número crescente de professores e escolas que buscam ativamente práticas pedagógicas transformadoras abrem caminhos promissores para a sua efetivação.

A implementação da PHC não precisa ocorrer de forma abrupta ou totalizante, mas pode se dar de maneira gradual e progressiva, adaptando-se às especificidades de cada contexto escolar e às necessidades dos alunos. Esse processo pode envolver a revisão cuidadosa e crítica do currículo, a adoção de metodologias ativas e participativas que estimulem o protagonismo dos alunos, a valorização do diálogo aberto e do debate em sala de aula como ferramentas para a construção coletiva do conhecimento, a utilização criativa e diversificada de diferentes recursos didáticos e a constante articulação entre a teoria e a prática, conectando o conhecimento escolar com a realidade social dos estudantes.

A avaliação, na perspectiva da PHC, assume um caráter eminentemente formativo, acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos, identificando suas dificuldades e potencialidades e oferecendo *feedback* constante para o seu desenvolvimento. A culminância do processo pedagógico na construção de projetos de intervenção social, nos quais os alunos aplicam o conhecimento apropriado para analisar e propor soluções para problemas concretos da sua realidade, representa um poderoso instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica e do engajamento cidadão.

5 Apontamentos conclusivos

A abordagem Histórico-Crítica se apresenta como uma ferramenta pedagógica poderosa e necessária para a construção de uma educação que vá além da reprodução do conhecimento, fomentando a análise crítica da realidade, a compreensão das contradições sociais e a busca por uma sociedade mais justa e equitativa. Ao articular a história, a cultura e a vivência dos alunos, essa abordagem capacita os indivíduos a se tornarem agentes de transformação, construindo um conhecimento que não apenas explica o mundo, mas também o transforma.

A implementação da AHC no contexto educacional contemporâneo não é uma tarefa fácil, exigindo um esforço coletivo de professores, gestores, alunos, famílias e da sociedade em geral. Superar os desafios relacionados à formação de professores, às condições de trabalho, à infraestrutura escolar e à cultura escolar tradicional é fundamental para que o potencial transformador dessa abordagem possa se concretizar plenamente.

No entanto, as possibilidades de construir uma educação mais emancipatória, crítica e engajada com a realidade social através da Abordagem Histórico-Crítica são imensas. Ao investir na formação de professores reflexivos, ao criar condições de trabalho adequadas, ao promover a inovação pedagógica e ao valorizar a participação dos alunos no processo de aprendizagem, podemos avançar na construção de uma escola que verdadeiramente contribua para a formação de cidadãos conscientes, autônomos e capazes de transformar o mundo em que vivem.

Acreditamos que a Abordagem Histórico-Crítica, com seus momentos pedagógicos bem definidos e sua fundamentação teórica consistente, oferece um caminho promissor para a construção de um conhecimento que liberta, que questiona, que transforma. Ao adotar essa abordagem, a educação se torna um processo vivo e dinâmico, capaz de empoderar os indivíduos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

Referências

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: ensaios de dialética marxista**. Rio de Janeiro: Elfos, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Moura, M. L. de Oliveira, M. B., & Gondim Guimarães, Ênio J. (2022). CURRÍCULO ESCOLAR E DIREITOS DEMOCRÁTICOS: TENTATIVAS DE DESCONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Revista Debates Insubmissos**, 5(17), 12–28. <https://doi.org/10.32359/debin2022.v5.n17.p11-28>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Psicologia e práticas sociais**. São Paulo: Cortez, 2007.

Racismo e luta de classes na formação do Brasil

Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino

Doutora, professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), barbara_cristhinny@uvanet.br

Francisca Galiléia Pereira da Silva

Doutora, professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), galileia@ufc.br

Júlia Érika Moreira Bastos

Doutora, professora substituta na Secretaria de Estado de Educação do Ceará (SEDUC - CE), julia.bastos@unesp.br

Maria Cléa Ferreira Monteiro

Doutora, professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE), clea.ferreira@ifce.edu.br

RESUMO: O presente estudo tem como base a relação entre racismo e luta de classes na formação do Brasil em uma análise cujo objetivo é demonstrar como a intersecção entre raça e classe é determinante na formação histórica e socioeconômica do Brasil. Tal objetivo surge com a preocupação de que, sem a devida consideração interseccional, a compreensão das raízes das particularidades históricas da desigualdade social brasileira fica comprometida. Nessa via, destacam-se: o processo de Acumulação Primitiva moderno e o processo de escravização da população negra que o acompanha, o capitalismo escravista colonial no Brasil e, em conjunto, a concentração de poder em uma elite branca que alimenta as desigualdades sociais e raciais. Tendo como fundamentação teórica, em especial, os textos de Clóvis Moura, Lélia González e Carlos Hasenbalg, conclui-se a necessária consideração da intersecção.

Palavras-Chave: Intersecção. Racismo. Classes.

RESUMEN: La presente investigación se fundamenta en la relación entre racismo y lucha de clases en la formación de Brasil, en un análisis cuyo objetivo es demostrar cómo la intersección entre raza y clase es determinante

en la conformación histórica y socioeconómica del país. Este objetivo surge de la preocupación de que, sin una adecuada consideración interseccional, la comprensión de las raíces y particularidades históricas de la desigualdad social brasileña se ve comprometida. En este sentido, destacamos: el proceso de Acumulación Primitiva moderno y el proceso de esclavización de la población negra que lo acompaña, el capitalismo esclavista colonial en Brasil y, junto a él, la concentración de poder en una élite blanca que alimenta las desigualdades sociales y raciales. Teniendo como base teórica, en especial, los textos de Clóvis Moura, Lélia González y Carlos Hasenbalg, concluimos la necesidad de considerar dicha intersección

Palabras-clave: Intersección. Racismo. Clases.

Introdução

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o processo de formação histórico-econômico brasileiro, em particular, os aspectos que apresentam a interseção entre as categorias de classe e raça no período colonial. Frente ao contexto de racismo estrutural (Creshaw, 1989; Almeida, 2019), no Brasil, o debate da interseccionalidade afirma sua importância em dados que mostram que entre os 91,9% da população que recebe até três salários mínimos, mais da metade é composta de pessoas negras (IBGE, 2023). Em outras palavras, a população trabalhadora brasileira da atualidade, em sua maior parte, é preta ou parda. Esta pesquisa ora introduzida se justifica, portanto, ao contribuir com a compreensão do atual cenário apontado, buscando possíveis respostas à pergunta: quais elementos da interseção raça-classe determinam a formação histórica e socioeconômica do Brasil colônia fazendo eco daquele período até a atualidade?

É ao mesmo tempo elementar e indispensável afirmar que a origem da realidade econômica brasileira é, necessariamente, vinculada ao processo de formação da classe trabalhadora desse país.

Afinal, não se produz valor sem trabalho (Marx, 2013). Nesse caso, vale relembrar que no período do Brasil colônia de Portugal (1500 - 1822), a principal mão de obra utilizada foi a escravizada:

Com a grande propriedade monocultural instala-se no Brasil o trabalho escravo. Não só Portugal não contava com população suficiente para abastecer sua colônia de mão de obra, como também[...] o português, como qualquer outro colono europeu, não emigra para os trópicos em princípio, para se engajar como simples trabalhador assalariado do campo. A escravidão torna-se assim necessidade: o problema e a solução foram idênticos em todas as colônias tropicais (Prado Júnior, 2011, p. 126).

Logo de início, ainda no século XVI, a mão de obra indígena começa a ser substituída pelo predomínio do trabalho de escravizados africanos (Prado Junior, 2011). Ou seja, a classe que exercia trabalho no Brasil colonial também era predominantemente negra. Esse momento histórico coincide, igualmente, com a instauração do racismo enquanto sistema de dominação (Almeida, 2019), posto em prática por uma elite branca de origem europeia.

Ao tomar esse contexto como ponto de partida, o objetivo geral deste artigo é identificar alguns dos principais fundamentos históricos da relação racismo e luta de classes no processo de formação socioeconômica do Brasil, em particular, no período colonial, de maneira a possibilitar uma observância mais nítida e atenta da realidade brasileira atual. São seus objetivos específicos: [1] caracterizar a dinâmica do trabalho escravo no Brasil colônia no interior do contexto socioeconômico de origem e desenvolvimento capitalista; [2] identificar e apresentar elementos fundamentais do racismo brasileiro nesse período, de maneira a associá-los às peculiaridades da estrutura local; e, a partir desse acúmulo, [3] sintetizar o caráter de interseccionalidade no processo de formação histórica do país estudado, relacionando-o com a leitura de aspectos da atualidade brasileira.

O método de análise a ser utilizado é o materialismo histórico-dialético, o qual compreende a realidade a partir da busca do que lhe é essencial, sempre em movimento de aproximação a esse em si, mesmo que não seja possível alcançá-lo em definitivo. O movimento do real é, desse modo, reconhecido em permanente afirmação, negação e criação de novas sínteses através dos complexos e múltiplos fluxos históricos oriundos do trabalho e das demais atividades humanas. Esse processo investigativo deve ser feito com apoio de pesquisa bibliográfica pautada em estudos que, do interior desse movimento de aproximação, percebem a importante dinâmica entre economia e o problema da racialização (Almeida, 2019) da sociedade.

1. Características socioeconômicas universais no período colonial

A ascensão do capitalismo como sistema de produção dominante não ocorreu apenas por mudanças técnicas ou comerciais isoladas conforme algumas visões economicistas ou liberais sugerem. Em vez disso, deu-se em um processo marcado por violência extrema que envolveu práticas como expropriação forçada de terras e recursos naturais das populações locais, através de genocídio e escravização em contextos coloniais violentos. Marx (2013) descreve a chamada fase de Acumulação Primitiva como um período caracterizado pela violência estrutural profunda e pelo despojo de comunidades inteiras - condição necessária para o estabelecimento das relações capitalistas.

Segundo Marx (2013), a chamada Acumulação Primitiva representa, essencialmente, a separação histórica entre o trabalhador e os meios de produção de forma não natural mediante a coerção: como a expulsão dos camponeses de suas terras na Inglaterra, o uso da força estatal para reprimir as resistências populares, a criminalização da pobreza e, com destaque, a expansão colonial e escravização em massa de povos africanos. O autor critica a narrativa em que a origem do

sistema capitalista se baseia no trabalho voluntário e em um avanço social exclusivo. Em seu lugar, compreende o nascimento do capitalismo resultante de condições contraditórias que também negam a vida humana, como são os casos da exploração das colônias, da dizimação e opressão dos povos nativos, da transformação da vida humana em mercadoria e do saqueio imperialista dos recursos naturais.

Sobre o referido processo histórico, Marx (2013, p. 821) assinala que

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era da produção capitalista.

A organização feudal, antes predominante na Europa ocidental, baseava-se na posse da terra como principal fonte de produção agrícola e no sistema servil para explorar o trabalho dos camponeses, caracterizando-se também por ser uma economia de subsistência voltada para suprir apenas as necessidades básicas dos indivíduos. Como é sabido, o declínio gradual desse sistema causado por vários fatores internos e externos, como a comercialização crescente e as revoltas camponesas, permitiu o surgimento de novas objetivações econômicas e sociais.

O surgimento do capitalismo, de início, predominantemente comercial, foi impulsionado pelo fortalecimento da classe burguesa em formação e pela ascensão dos centros urbanos medievais no período histórico conhecido como mercantilismo. A expansão do comércio, viabilizada pelo avanço das rotas terrestres e marítimas, resultou na acumulação de capitais financeiros significativos que impulsionaram o crescimento de bancos e deram origem a uma classe social interessada em expandir seus negócios. Marx (2013, p. 823) assevera: “Os tesouros espoliados fora da Europa diretamente mediante o saqueio, a escravização e o latrocínio refluíram à metrópole e lá se

transformavam em capital”. A procura por novas matérias-primas e mercados consumidores cresceu com o fim da servidão e o aumento do comércio de bens na Europa do século XV.

Hobsbawm (1995,p. 69) sustenta que o capitalismo industrial surgiu como parte de um longo processo de exploração colonial contínua. O autor argumenta que o capitalismo não teria se estabelecido sem transferências intensas de riqueza das colônias para as metrópoles europeias: “A expansão europeia foi uma exploração sistemática, e muitas vezes violenta, de recursos humanos e materiais dos territórios conquistados”. Portanto, o que ficou conhecido como Revolução Industrial está intrinsecamente ligado ao trabalho oriundo da escravidão nas Américas - seja nas lavouras ou nas atividades de mineração de metais preciosos na América Latina - e à hegemonia econômica e política em África e na Ásia.

Observe-se que a importância da escravidão atlântica nesse contexto é de ordem fundamental. A captura de milhões de pessoas africanas para serem exploradas como escravizados foi crucial para fornecer a força de trabalho necessária para a produção de açúcar, algodão e café, produtos que abasteciam o mercado europeu e, com o devido destaque, contribuíram para o acúmulo de grandes riquezas através dos processos de exportação. Conforme argumentado por Clóvis Moura (2020), a escravidão moderna representa a base estrutural essencial do capitalismo. Durante o período colonial, a escravidão surgiu como uma maneira particular de explorar o trabalho, possibilitando que o capital aumentasse sua taxa de acumulação em âmbito mundial ao combinar elementos pré-capitalistas com a lógica capitalista de valorização do valor (Marx, 2013).

É nesse contexto que Leslie Bethell (1997) faz entender que Portugal ganhou destaque como uma das primeiras nações marítimas da Europa moderna, impulsionada por uma monarquia centralizada, uma burguesia mercantil, bem como um acúmulo de conhecimentos náuticos adquiridos ao longo do século XIV. A tomada de Ceuta, em 1415, juntamente com o progressivo estabelecimento da exploração

do litoral da África, assinalou o começo do processo de expansão colonial portuguesa. Em 1498, Vasco da Gama estabeleceu um novo caminho para as Índias, algo que fortaleceu a influência de Portugal como uma potência comercial mundial ao expandir seu império colonial da África ao Extremo Oriente.

Reafirma-se, assim, que o surgimento do capitalismo não foi, de modo algum, um evento histórico exclusivamente ligado à economia. De modo contraditório, foi profundamente marcado por formas violentas de expropriação, exploração e violência. Faz-se necessário contestar qualquer narrativa hegemônica que retrate o surgimento do capitalismo como sendo fundamentalmente originado por um suposto espírito empreendedor, lembrando que a acumulação inicial de capital se baseava essencialmente em práticas de saque, genocídio, colonialismo e escravidão.

É do interior do todo dessa dinâmica histórica que se analisa o processo colonizador brasileiro. A invasão dos portugueses não foi um evento isolado; pelo contrário, é uma peça do grande movimento de expansão do comércio capitalista que marcou o período de transição do feudalismo para o capitalismo na Europa. Ali, o trabalho de escravizados gerou gigantescos capitais. Estes, captados por iniciativas portuguesas e, especialmente a partir do século XVIII, redirecionados à Inglaterra (com quem Portugal passa a manter uma relação de dependência econômica), se concentravam no continente europeu. Isso contribui significativamente para o avanço das relações de produção no capitalismo.

2. *Plantation* e escravidão: elementos estruturais do racismo brasileiro

Estar incluído no contexto global de formação do sistema capitalista é algo que não se opõe ao fato de o Brasil, assim como outros países, possuir peculiaridades em seu próprio desenvolvimento econômico. A formação socioeconômica brasileira pode ser definida

entre períodos marcados, classicamente, por ciclos de exploração (cana, ouro e café) e a atividade extrativa do pau-brasil¹. O processo de industrialização, como se sabe, foi tardio, tendo acontecido somente a partir do período republicano e concentrado em alguns centros urbanos da região Sudeste. A colonização, no entanto, caracterizou-se como uma empresa ainda mercantil em que a metrópole portuguesa explorava os recursos naturais do território da colônia para abastecer o comércio europeu. Retomando a ideia exposta no tópico anterior deste artigo, destaque-se, segundo aponta Prado Jr. (2004, p. 23):

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro, diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura social, bem como as atividades do país.

Como mencionado anteriormente, o sistema de colônias foi responsável pelo acúmulo de capital primitivo, sendo marcado pela exploração do trabalho da população local e da escravizada além da sua situação de pauperismo. No Brasil, a exploração do trabalho escravizado é que melhor configura essa dinâmica. Como sustenta Mazzeo (mimeo, 1989, p. 91):

[...] foi o trabalho escravo que gerou gigantescos capitais que, concentrados na Europa, permitiram o avanço das relações capitalistas de produção e o surgimento da Revolução Industrial e do proletariado. E é dentro dessa perspectiva histórica que teremos a colonização do Brasil, que não é mais do que uma formação social *singular* da *particularidade* “Via Colonial”, engendrada pelo “Universal” capitalista.

1 Mais à frente os ciclos serão detalhados.

É desse modo que se pode afirmar uma divisão internacional do trabalho marcada, em seu primeiro momento, pelo papel que as colônias tinham na produção mundial, caracterizado pelo sistema colonial de exploração.

O Brasil, enquanto colônia, cumpriu a função de fornecer as condições para o acúmulo primitivo de capital e matérias-primas para a economia europeia. Esse processo, por sua vez, foi marcado pelos ciclos de exploração e expropriação da terra, da produção e da população escravizada. O primeiro desses ciclos iniciou-se com a invasão dos portugueses que se apoderaram dos bens naturais do território, transformado em sua colônia, com uma economia baseada na atividade extrativista do pau-brasil, na tentativa de escravizar os povos indígenas e violentamente dizimá-los.

Outro ciclo importante, porque muito interessa para esta pesquisa, foi marcado pela escravização da população negra trazida do continente africano e pelo desenvolvimento da atividade rural baseada no modelo imposto, o *plantation*, caracterizado pelo uso da mão de obra escravizada em extensas concentrações de terras – o latifúndio - produzindo monocultura para a exportação. Esse período é mais diretamente responsável pelo processo de acumulação de capital, a fase pré-capitalista, o que identifica a formação do capitalismo no campo brasileiro como capitalismo escravista colonial. Segundo Rodrigues (mimeo, s/d):

Esse modelo foi baseado numa superexploração do trabalho agrícola, baseado principalmente no trabalho escravo de negros e índios. E foi apropriada por uma reduzidíssima minoria na sociedade, caracterizada pelas oligarquias rurais e escravocratas, que exportavam o café, o açúcar, o cacau, o couro, os minérios e o algodão. Eles detiveram, durante 400 anos, o poder absoluto econômico, político e cultural em nossa sociedade. E percebe-se seus resquícios até hoje, na figura de seus netos latifundiários, coronéis do Nordeste, que se opõem a qualquer mudança.

Para não deixar de citar, um terceiro desses ciclos² se iniciou com a abolição da escravidão, com a vinda dos colonos estrangeiros para trabalhar no ciclo do café, nas grandes regiões. A partir de então, surge o momento de industrialização antes mencionado, no qual a atividade rural e os camponeses receberam uma nova configuração. Estes passam a ser subordinados ao nascente modelo econômico das grandes cidades, mantendo-se, no entanto, como principal atividade na economia brasileira, a agroexportação³.

Ora, num contexto marcado pela economia de *plantation*, encontram-se, no período da colonização, formas de dominação que compreendem a posse e exploração da terra, o controle dos povos indígenas que viviam no país, o domínio cultural que se configura na destruição do modo de vida desses povos, bem como a estrutura escravocrata sobre os povos africanos, num processo de violência e de imposição dos valores e da cultura da nação colonizadora. De acordo com Saviani (2013, p. 29):

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

2 Nesse entremeio, houve o ciclo do ouro, que foi descoberto no final do XVII, na região denominada hoje de Minas Gerais, pelos bandeirantes que se embrenharam no interior do Brasil na caça aos indígenas que fugiam da escravização. O ciclo do ouro permitiu uma extensão das possessões de terras da colônia, uma urbanização, crescimento comercial e o surgimento de uma classe média brasileira. Sobre isso, ver mais em “Formação econômica do Brasil”, de Caio Prado Júnior.

3 No final do século XIX, com as modificações ocorridas na dinâmica do sistema capitalista, em que o capitalismo concorrencial é substituído pelo capitalismo monopolista, há um aprofundamento da divisão internacional do trabalho, mantendo o sistema de *plantation* sobre uma modernização do campo que se apresenta hoje na estrutura do agronegócio.

O uso da mão de obra da população escravizada vinda da África buscou não só resolver o problema do trabalho na atividade canavieira caracterizada pelo sistema de *plantation* – dado que era uma atividade que ocorria em larga escala, demandando uma extensa mão de obra – como também atendeu ao rentável mercado de tráfico de escravizados. O processo de escravização indígena permanece, no entanto, em áreas que não tinham condições de comprar os escravizados africanos. Segundo Moura (2020, p. 186):

Não temos possibilidades de estabelecer o número exato de africanos trazidos compulsoriamente para o Brasil com o tráfico internacional. As estimativas variam e há [...] uma tendência entre os nossos historiadores de minimizar o seu número em face da filosofia racial do branqueamento existente em grandes camadas da população brasileira que, em consequência de um sistema de dominação econômica e racial, já foi interiorizada no subconsciente de grandes camadas da população brasileira, inclusive não brancas. Essas estimativas oscilam desde as de Rocha Pombo, que afirma ter sido de quinze milhões, às de Renato Mendonça, que calcula esse tráfico em 4.830.000.

Para Moura (2020, p. 184): “Muitos interesses se cruzam para que não consiga uma aproximação mais exata das proporções do tráfico que durou mais de quinhentos anos e foi um dos elementos da acumulação do capitalismo europeu”.

De acordo com Ribeiro (1995), no plano econômico, o Brasil é produto de quatro ordens empresariais que se distinguem em suas funções, rentabilidade e formas de recrutamento de mão-de-obra. Destaca duas principais: a empresa escravista, baseada na mão de obra escravizada, importada da África; e a empresa comunitária jesuítica, que tinha como mão de obra o trabalho servil dos indígenas. Conforme o autor citado (1995, p. 176): “A empresa escravista, latifundiária e monocultora, é sempre altamente especializada e essencialmente mercantil”.

A colonização, por meio do sistema de *plantation* que teve na escravidão uma das suas bases, forma os elementos que instituíram no Brasil as raízes do racismo e sua perpetuação. Isso porque, conforme Moura (2020), retiraram tudo dos escravizados, desde a territorialidade e a língua materna, até os ritos e religiosidade; impediram o exercício da parentalidade, separaram famílias e apagaram linhagens, comprometendo a existência de sua ancestralidade. Tanto assim que, consoante o autor citado (2020, p. 215):

[...] após o 13 de Maio e o sistema de marginalização social que se seguiu, [...]. O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto.

Nesse sentido, compreende-se que a interseccionalidade entre raça e classe, expressa, no período estudado, pelas dinâmicas do trabalho escravo e pelo sistema *plantation* no Brasil colonial — tema que será aprofundado a seguir —, permite aprofundar a compreensão dos elementos gerais que constituem e atravessam a formação sócio-histórica da realidade brasileira, cujos efeitos reverberam até os dias atuais.

3. Acerca da intersecção raça e classe na formação socioeconômica do Brasil

A utilização do paradigma interseccional para compreender o escopo desta análise carrega consigo a reivindicação por uma consideração de interdependência das relações de poder sobre gênero, raça e classe, sendo esses dois últimos os mais centrais para este engenho. Ou seja, busca-se denunciar a limitação de uma abordagem

(seja ela, histórica, filosófica ou sociológica) que particularize apenas um daqueles elementos envolvidos na discriminação dos indivíduos. Além de limitada e ineficaz, a separação dos fatores que se entrelaçam no indivíduo (como base de sua identificação e legitimação de inferiorização) é perigosa quando trabalhada como categorias exclusivas. Como bem exemplifica a jurista Kimberle Crenshaw, em seu clássico texto *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (1989): “Da mesma forma, conceder reparação legal apenas quando mulheres negras demonstram que suas reivindicações se baseiam em raça ou em sexo é análogo a chamar uma ambulância para a vítima apenas depois que o motorista responsável pelos ferimentos for identificado” (Crenshaw, 1989, p. 149)⁴.

Dentro dessa perspectiva, isto é, a partir de uma abordagem histórica e interseccional, evidencia-se que o legado da herança colonial molda uma sociedade brasileira hierarquizada, reprodutora de desigualdades e racismo. Baseada em uma estrutura e economia escravistas, tal sociedade se formou com uma elite branca e rica no topo, responsável por controlar as principais atividades econômicas e possuir vastos contingentes de escravizados. Essa elite não só dominava a economia, mas também detinha o poder político representando os interesses da Colônia junto à Metrópole portuguesa. Desse modo, a elite branca, que resguardava seu poder pela força do sentimento de superioridade respaldado pela realidade do capitalismo em formação, consolidou sua hegemonia com a dominação dos povos indígenas e com a exploração do trabalho escravizado dos povos africanos. Daí, observa-se a construção dos pilares do racismo e da luta de classes que se inicia no Brasil a partir da colonização. Mas não somente isso, pois, vale ressaltar que essa estrutura assinala o capitalismo e permanece até a ordem vigente. Como bem sintetiza González:

4 No original: “Similarly, providing legal relief only when Black women show that their claims are based on race or on sex is analogous to calling an ambulance for the victim only after the driver responsible for the injuries is identified” (Tradução Nossa).

[...] o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multiraciais contemporâneas (2020, p. 35)

Além disso, também é importante demarcar que as práticas racistas entre os brancos estão relacionadas, inclusive, aos “benefícios materiais e simbólicos” que o grupo racial dominante obtém quando da desqualificação das pessoas negras (González e Halsenbalg, 1982). A partir de então, podem ser sintetizados em dois os principais fatores responsáveis pelas desigualdades raciais no Brasil contemporâneo: “a desigual distribuição geográfica de brancos e negros e as práticas racistas do grupo racial dominante” (González e Halsenbalg, 1982, p. 90).

Tem-se, assim, um ponto de indispensável consideração: a naturalização da inferiorização das pessoas negras como mão de obra explorada. Como amplamente sabido e lembrado por esta pesquisa, o tratamento dado aos escravizados era desumano, e isto não pode ser explicitado sem um profundo enraizamento da crença de que tais pessoas não possuem os elementos que os identificariam como sujeitos detentores de direitos. Eram, portanto, vistos como meros recursos renováveis, substituíveis por descendentes de africanos ou novos africanos capturados em caso de morte ou insubordinação. Representando a principal força de trabalho no Brasil colonial, como mencionado anteriormente, a naturalização da inferiorização das pessoas negras não permitia perspectivar qualquer mobilidade social, conforme afirmam Abdias do Nascimento (1978), Clóvis Moura (1988), Sueli Carneiro (2011), Angela Davis (2016) e Santos (2022).

Diante desse quadro, um desafio teórico se apresenta: o de pensar a condição da população negra no Brasil para além das formulações consolidadas que desconsideram a raça como elemento fundamental. Para responder a esse desafio, Lélia Gonzalez mostra um horizonte de análise indispensável, demonstrando que a pauta da raça

não deve ser periférica ou diminuída no exame dos fundamentos da estrutura social. Nessa direção, a filósofa se pergunta “até que ponto essas correntes, ao reduzirem a questão do negro a uma questão socioeconômica, não estariam evitando assumir o seu papel de agentes do racismo disfarçado que cimenta nossas relações sociais” (González, 2020, p. 56). Afinal, como enfatiza Hasenbalg, “o racismo, como articulação ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação, é o determinante primário da posição dos não brancos dentro das relações de produção e distribuição” (1979, p. 113).

A essa perspectiva, soma-se a crítica à fragilidade da tese da democracia racial (Freyre, 2006). O processo de formulação dessa tese parece desconhecer a desigualdade de oportunidades econômicas e sociais entre negros e brancos demonstradas nos tópicos anteriores. Afinal, afirma a centralidade compartilhada entre as relações estruturais, mas não ponderam acerca da diferença real das condições raciais quanto ao entendimento da situação da população negra brasileira. Tal tese acentua a atualização do caráter do preconceito e discriminação racial conforme a estrutura societal a qual pertença, como é o caso particular daquela que se constitui no momento pós-abolição no Brasil. Por essa razão, trata-se de um mito que tende a mascarar o racismo estrutural oriundo da própria formação socioeconômica brasileira e dificultar o reconhecimento e o enfrentamento das discriminações. Ao negar o conflito racial como central, a tese perpetua privilégios e desigualdades sob a aparência de igualdade.

Na mesma esteira, González chama a atenção para o elemento do gênero quando se busca realizar uma abordagem interseccional. Pois, além da discriminação efetiva que se estabelece por meio do racismo cultural, é necessário atentar à naturalização do lugar de subordinação ocupado pelas mulheres - geralmente inseridas em atividades sociais desvalorizadas economicamente. Tal cenário de desvalorização e subordinação é ainda mais profundo quando articulado à

raça, ou seja, quando se refere às mulheres negras. Porém, denuncia a pensadora, mesmo entre as feministas, o discurso vigente contra a economia capitalista e as reivindicações específicas na luta junto ao empresariado resiste em inserir a pauta da discriminação racial. Devido a isso, González acusa, de maneira pertinente, que “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (2020, p.64). Quando se somam considerações desse tipo a um conhecimento histórico da sociedade colonial do Brasil, fica evidente, em suma, que a relação entre raça, gênero e classe é pano de fundo e um paradigma importante para compreender o modelo de exploração do trabalho e estrutura socioeconômica em que se construiu o país e, portanto, a classe trabalhadora brasileira na atualidade.

Considerações finais

A dinâmica do trabalho escravo no Brasil colônia no interior do contexto socioeconômico de origem e desenvolvimento capitalista, tratada pelo primeiro objetivo específico, é resultado de um violento processo, o da Acumulação Primitiva que por meio de práticas colonialistas de expropriação de terras, de recursos locais, do exercício de genocídio e da escravização de pessoas instaura o sistema capitalista nas regiões colonizadas, a exemplo do Brasil.

Tal formação sócio-histórica se ergue sobre os pilares do modelo econômico de produção e reprodução alicerçado no sistema de *plantation*, caracterizado pela exploração da terra e da força de trabalho, pela destruição da cultura, pela dizimação dos povos originários e pela escravização dos povos africanos. Tal modelo é voltado para o atendimento dos interesses do colonizador, junto à construção e propagação da ideologia racial, que particulariza a luta de classes na realidade brasileira.

A centralidade do trabalho escravo no todo desse processo revela que a geração de riquezas (minerais, agrícolas etc.) para abastecimento do mercado europeu ou acúmulo de valores com o comércio

externo, inclusive relacionado ao próprio tráfico de pessoas escravizadas, é um projeto socioeconômico e político que funda a dinâmica de valorização do valor, necessária à empresa capitalista, sendo organicamente alimentada. Os resultados do trabalho das pessoas negras de origem africana no Brasil foi, desse modo, engrenagem fundamental para o funcionamento da Acumulação Primitiva, contribuindo para o avanço das forças produtivas e a universalização do sistema capitalista através da chegada da industrialização.

Nesse sentido, os elementos fundamentais do racismo brasileiro no período do Brasil colonial foi resultado e, ao mesmo tempo, base dinâmica desse projeto e sistema socioeconômico que caracteriza a formação sócio-histórica e a luta de classes no Brasil. A Via Colonial engendrada pelo capitalismo no país se deu em terras brasileiras através de distintos ciclos econômicos, que tinham porém no trabalho de escravizados algo que os identificava entre si. Dentre eles, foi dado o devido destaque ao ciclo de culturas, no qual a atividade agrícola se dava em moldes de *plantation*: grandes extensões de terras em que trabalhavam, principalmente, negros escravizados oriundos de África. O capitalismo escravista colonial garantia, portanto, latifúndios produzindo para exportação, ao mesmo tempo em que constituía e reforçava o racismo. Isso se dava pelo beneficiamento de uma elite branca que exercia seu poder através: do predomínio legalizado da posse de terras, da continuidade do controle pela violência física dos diferentes povos africanos que chegavam ao Brasil e de seu consequente domínio cultural. Como observado, os reflexos de todo esse processo discriminatório, violento e desumanizador vai, em verdade, afirmar-se com o processo de industrialização em moldes brasileiros, que de certa forma mantém tanto o sistema de *plantation* por meio da agroexportação, as práticas racistas com a reprodução da sociedade que o acompanha.

Conclui-se, portanto, que o legado da herança colonial deixou nítida a produção e vigência contemporânea da desigualdade socioeconômica entre brancos e negros no contexto nacional. Além disso,

desvela as dinâmicas que originam e mantêm os pilares do racismo para a classe trabalhadora brasileira, constituída majoritariamente pela população negra. Inclui-se entre as dinâmicas, a reprodução de discursos que naturalizam a inferiorização de pessoas negras como mão de obra explorada na atualidade. Importante afirmar a importância da análise interseccional como crítica histórica das considerações de raça e etnia que fazem frente ao mito da democracia racial.

Considera-se que a identificação de elementos determinantes da intersecção raça-classe que ecoam da formação histórica da sociedade e economia brasileiras até os dias de hoje aponta que capitalismo e escravidão, classe e raça, e luta de classes e racismo são todas facetas de uma mesma moeda que explora e oprime a classe trabalhadora brasileira. E se estende por toda a história do país, mas com a mesma força histórica precisa ser abolida.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**. Volume 1: América Latina Colonial. São Paulo: EDUSP, 1997.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. In: University Chicago Legal Forum. Vol. 1989; Iss.1, Art.8, 1989. pp. 139-167.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira**: uma abordagem político-econômica. In: LIMA, Márcia. RIOS, Flávia (org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 133 p. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/sis-ibge-2023.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da economia política**. Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital / Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]. – São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil**; origens da Autocracia Burguesa. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois/ Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro no Brasil**. Editora Paz e Terra S/A. Rua André Cavalcanti, 86, Fátima. Rio de Janeiro. 1978.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Maria Angélica B. **Particularidade e objetivação do capitalismo**. Mimeo, pp. 69-78.

SANTOS, Ynaê Lopes dos (1982-) **Racismo brasileiro**: Uma história da formação do país / Ynaê Lopes dos Santos. - I. ed. - São Paulo: Todavia, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SURYA, Pombo de Barros. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos:** negros nas legislações educacionais do XIX. Revista Educação e Pesquisa., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

CAPÍTULO VI

Reflexos do contexto pandêmico na educação do campo

karla Leanne Pereira de Moraes

Graduanda em Licenciatura em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE *campus* Quixadá, amanda.souza06@aluno.ifce.edu.br

Amanda de Souza Silva

Graduanda em Licenciatura em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *campus* Quixadá, karla.moraes08@aluno.ifce.edu.br

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas

Professora Dra. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *campus* Quixadá, maria.freitas@ifce.edu.br

Resumo

O presente estudo analisa os impactos da pandemia da Covid-19 na educação do campo, evidenciando como esse contexto agravou as desigualdades históricas já vivenciadas por populações rurais, como a precariedade na infraestrutura escolar, o acesso limitado à internet e o analfabetismo. Historicamente marginalizada, a educação do campo foi ainda mais afetada pelo Ensino Remoto Emergencial. O objetivo deste artigo é analisar os reflexos do contexto pandêmico na educação do campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, baseia-se em levantamento bibliográfico, dados de órgãos oficiais e pesquisa de campo, realizada através de um questionário, respondido por professores atuantes em uma escola do campo. Os resultados apontam a urgência de políticas públicas específicas e inclusivas que assegurem o direito à educação com qualidade e respeito à diversidade dos territórios.

Palavras-chave: Educação no/do Campo. Desigualdade educacional. Pandemia da Covid-19.

Resumen

Esta investigación analiza los impactos de la pandemia de Covid-19 en la educación del campo, evidenciando cómo ese contexto ha agravado las desigualdades históricas que las poblaciones rurales ya habían experimentado, como la precariedad en la infraestructura escolar, el acceso limitado a internet y el analfabetismo. La Enseñanza Remota de Emergencia ha afectado aún más la historicamente marginada educación rural. El objetivo de este artículo es analizar el impacto del contexto pandémico en la educación del campo. La investigación, de abordaje cualitativo y carácter exploratorio, se basa en levantamiento bibliográfico, datos de organismos oficiales e investigación de campo, que se realizó a través de un cuestionario, contestado por profesores que trabajan en una escuela rural. Los resultados apuntan a la urgencia de políticas públicas específicas e inclusivas que aseguren el derecho a la educación de calidad y el respeto a la diversidad de los territorios.

Palavras Chaves: Educación en/del Campo. Desigualdad educacional. Pandemia da Covid-19.

Introdução

No ano de 2020, a humanidade vivenciou a chamada Pandemia da Covid-19, doença que caracteriza-se, segundo o Ministério da Saúde brasileiro, como “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Seu surgimento ocorreu no território chinês, ocasionando a propagação mundial do vírus. A Pandemia da Covid-19 impactou diretamente a população mundial, impondo um sistema rígido de isolamento social. Nesta perspectiva, com a finalidade de reduzir os casos da doença, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) orientou a suspensão das aulas, afetando mais de 90% do público discente global (UNESCO, 2020). Nesse cenário, a Pandemia da Covid-19 provocou a maior interrupção de ensino e aprendizagem escolar da história, pois cau-

sou a paralisação de atividades em sala de aula para quase 1,6 bilhão de estudantes em 190 países do globo (UNESCO, 2020). Fazendo com que todo o sistema educacional aderisse ao chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), vale salientar que essa oferta de ensino se difere da modalidade de Ensino a Distância (EaD) estabelecida aqui no Brasil.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) não se trata de educação a distância (EaD), uma vez que não foi concebido com planejamento, estrutura e metodologias próprias dessa modalidade. O ERE surge como uma medida paliativa, adotada em caráter de urgência, para dar continuidade às atividades educacionais durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Essa forma de ensino escancarou as desigualdades educacionais, principalmente no que tange ao acesso às tecnologias, à infraestrutura das escolas e à capacitação dos professores, aprofundando ainda mais as exclusões já existentes na educação brasileira. (Horn, 2020, p. 5).

Diante desse contexto, o sistema educacional brasileiro precisou adaptar-se rapidamente ao ERE, uma estratégia necessária para que a educação não parasse por completo, mas que evidenciou as desigualdades históricas presentes no país. Esta evidência afetou ainda mais a oferta educacional em áreas rurais, somando-se a desafios já existentes, tais como: falta de acesso à *internet*, professores sem formação continuada, fechamento frequente de escolas e infraestrutura muitas vezes inadequada. Assim, a área rural enfrentou desafios ainda maiores com a chegada da pandemia, o que tornou mais difícil a continuidade do processo educativo.

A emergência da pandemia da Covid-19 forçou o sistema educacional brasileiro a adotar rapidamente o Ensino Remoto Emergencial (ERE), revelando de maneira ainda mais explícita a histórica desigualdade social e educacional no país. Em muitas regiões, sobretudo nas áreas rurais e periféricas, milhares de estudantes ficaram impossibilitados de acompanhar as atividades propostas, seja por falta de acesso à *internet*, de

equipamentos adequados ou de um ambiente propício para os estudos. O ERE escancarou a precariedade da infraestrutura escolar e evidenciou a urgência de políticas públicas efetivas que garantam o direito à educação com equidade e qualidade social. (Silva; Santos, 2021, p. 8).

Essas dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo durante a pandemia, não são fatos recentes ou isolados, mas sim resultados de um longo processo de negligências e exclusões que datam desde os tempos coloniais. O Brasil consolidou um modelo capitalista extremamente urbano-centrado, no qual as populações rurais, desde o início, foram sistematicamente marginalizadas e negligenciadas pelas políticas públicas, principalmente no que tange à educação. A oferta do ensino no campo, por muito tempo, foi pautada por uma lógica assistencialista e descontextualizada, com currículos urbanos, ausência de investimentos e estruturas precárias. Como destaca Molina e Jesus (2004), a educação rural no Brasil foi historicamente concebida como uma extensão da urbana, sem considerar as especificidades territoriais, culturais e sociais das populações camponesas. Essa herança se reflete até hoje nas dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais para garantir o direito à educação em condições de igualdade.

Segundo Arroyo (2012), a educação do campo historicamente foi tratada como periférica, desvalorizada em relação à educação urbana – tanto em políticas públicas quanto em investimentos. Nesse sentido, a pandemia agravou ainda mais o cenário de exclusão. Em muitos territórios rurais a ausência de conectividade inviabilizou o ERE, gerando de certa forma uma exclusão educacional para estudantes camponeses. Além das questões tecnológicas, há também o impacto pedagógico e emocional causado pelo isolamento e pela descontinuidade dos vínculos. Freire (1996) já ressaltava que a educação se constrói na relação dialógica entre educador e educando, algo que foi extremamente afetado pelas limitações do ensino remoto, especialmente, nos casos de áreas rurais onde a mediação tecnológica é instável e em alguns locais inexistentes.

Desta forma, a pandemia também reforçou a urgência de uma educação que seja, de fato, contextualizada e vinculada à realidade dos sujeitos do campo. A defesa de um currículo que valorize os saberes locais, as práticas culturais e os modos de vida camponeses não é nova, mas adquire novo fôlego diante de um cenário em que o modelo de ensino urbano e padronizado mostrou-se insuficiente. A ausência de diálogo entre os conteúdos escolares e a vivência dos estudantes do campo aprofunda o distanciamento entre escola e comunidade, contribuindo para o desinteresse e a evasão. Como defendem Arroyo, Caldart e Molina (2004), a educação do campo deve ser construída com os sujeitos do campo, e não para eles, promovendo um processo formativo que respeite e incorpore a diversidade dos territórios e das culturas. Em tempos de crise, essa perspectiva apresenta-se como uma alternativa potente para fortalecer os vínculos educativos, mesmo em condições adversas.

A educação do campo não pode ser pensada a partir de uma lógica urbana, descontextualizada da realidade dos sujeitos que vivem e produzem no e com o território. Ela precisa estar enraizada na vida concreta dos povos do campo, nas suas experiências, nos seus modos de organização social e de produção de saberes. A escola deve ser, portanto, um espaço de afirmação das identidades camponesas e de fortalecimento da luta por direitos, inclusive o direito à educação de qualidade, que respeite e dialogue com a diversidade territorial, cultural e política das populações do campo. (Caldart 2008, p. 25).

Portanto, refletir sobre a educação do campo durante a pandemia da Covid-19 é também denunciar as desigualdades sociais e regionais que historicamente marginalizam os indivíduos do campo. Mais do que uma crise sanitária, a pandemia escancarou um modelo educacional urbano, centralizador e excludente, que pouco dialoga com a diversidade dos territórios rurais e com os saberes construídos nas comunidades camponesas. Reconhecer essas limitações é o

primeiro passo para repensar políticas públicas que assegurem o direito à educação de forma equitativa, democrática e contextualizada.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os reflexos do contexto pandêmico na educação do campo, evidenciando os principais desafios enfrentados pelas comunidades rurais e as estratégias utilizadas por educadores e estudantes para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Busca-se também discutir a necessidade de políticas públicas inclusivas e contextualizadas, que reconheçam as especificidades das populações camponesas e contribuam para a superação das desigualdades históricas no acesso à educação.

Para alcançar esse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, baseada em levantamento bibliográfico e documental, com dados de órgãos oficiais como IBGE, INEP e UNESCO, além de referências teóricas que discutem a educação do campo e os impactos da pandemia no cenário educacional brasileiro. Complementando essa análise, realizou-se uma pesquisa de campo na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, localizada no assentamento 25 de Maio, no município de Madalena-CE. Nessa etapa, foi aplicado um questionário composto por seis perguntas, respondido por dez professores atuantes na instituição, buscando compreender suas percepções sobre os desafios enfrentados, as soluções adotadas e os impactos vivenciados no contexto do ensino remoto emergencial. Trechos representativos dessas respostas serão apresentados ao longo do texto, a fim de ilustrar e aprofundar a discussão sobre as condições da educação do campo durante a pandemia.

Desenvolvimento

A educação do campo surgiu através da luta do movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, com o objetivo de oferecer aos jovens do campo uma educação diferenciada que tenha

desde seu berço as lutas dos povos do campo como prioridade, trazendo, para além do ensino, práticas e lutas constantes – tornando assim os alunos sujeitos transformadores da sociedade, conforme explica Caldart:

A educação no campo tem se caracterizado por uma proposta pedagógica que rompe com os moldes tradicionais da educação urbana e capitalista, buscando uma formação integral que articule os conhecimentos formais com a vivência concreta dos trabalhadores rurais. No caso das escolas do MST, esse modelo de educação está intrinsecamente ligado à luta pela reforma agrária e à construção de uma sociedade mais justa. (Caldart, 2004, p.18).

Pode-se pontuar grandes obstáculos enfrentados pelas escolas do campo, pois, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), essas escolas necessitam de uma formação diferenciada em todas as disciplinas. A educação do campo traz uma proposta abrangente que visa a formação do sujeito local, fazendo-se relevante na constituição de indivíduos sociais atentos à história e conscientes de frentes de luta contra: agrotóxicos, transgênicos, agronegócio e o fechamento das escolas do campo.

A educação do campo propõe-se a formar sujeitos do campo que, além de aprenderem os conteúdos escolares, compreendem a importância de se posicionar criticamente frente às políticas que ameaçam a vida rural, como o uso abusivo de agrotóxicos, a expansão dos transgênicos e a hegemonia do agronegócio. A formação integral dos camponeses passa por conscientizar sobre as lutas por soberania alimentar e defesa da agroecologia. (Caldart, 2012, p. 29).

Além disso, há uma grande diferença quando se fala em educação do campo e no campo, os termos, muitas vezes, podem soar parecidos, mas são diferentes, se vistos pela ótica educacional. Assim, a educação “do” campo é construída dentro de espaços de lutas dos

movimentos sociais do campo, tendo como finalidade oferecer uma educação escolar específica associada ao modo de vida e à cultura do povo camponês; e a educação “no” campo só diz respeito a instalação de um prédio educacional na área rural e pode trazer em seu currículo o ensino tradicional urbano.

A educação no campo refere-se àquela que simplesmente ocorre nas áreas rurais, reproduzindo o modelo educacional urbano, sem considerar as especificidades socioculturais e econômicas da população local. Já a educação do campo é uma proposta que reconhece as particularidades do campo, valorizando os saberes tradicionais e buscando uma formação crítica e contextualizada, articulada com as lutas sociais das populações camponesas. (Caldart, 2004, p 25).

Considerando os desafios históricos enfrentados pela educação do campo e o cenário de transformações no setor educacional brasileiro, especialmente no que se refere à inclusão digital e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a pandemia e a adoção do ensino remoto emergencial evidenciaram ainda mais as desigualdades sociais e a exclusão digital existentes. Esse contexto expôs a precariedade no acesso à internet, à infraestrutura adequada e aos recursos tecnológicos nas áreas rurais, aprofundando as dificuldades para estudantes e professores dessas localidades. Muitos estudantes com dificuldades ou sem acesso à *internet* não conseguiam conectar-se às plataformas virtuais de ensino. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (IBGE, 2020), o índice de pessoas sem acesso à *internet* em áreas urbanas é de 16%, nas áreas rurais chega a 50%. A pesquisa constatou também que o rendimento real médio *per capita* dos domicílios com acesso à *internet* foi quase o dobro dos que não têm acesso. Em uma outra pesquisa e divulgação, a TIC Educação 2018, realizada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.br, 2019) publicou que 43% das escolas no campo não

têm acesso à *internet*, sendo que 24% delas apontam para o alto custo de conexão. Dados como estes ilustram a dificuldade do acesso nesses espaços de área rural e, conseqüentemente, no próprio ambiente escolar, lugar que deveria ter um bom acesso a rede de *internet*, o que não acontece na realidade, e estende-se também às residências dos alunos.

Além disso, é fundamental considerar problemas estruturais que já afetavam a educação do campo antes da pandemia, como o atraso escolar e as dificuldades de leitura e escrita entre os alunos. De acordo com o relatório “Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil – 2017 a 2023”, lançado pelo UNICEF, a taxa de crianças de 7 e 8 anos não alfabetizadas aumentou de 14% em 2019 para 30% em 2023, evidenciando um agravamento significativo na alfabetização infantil. Esse cenário é ainda mais crítico em áreas rurais, onde o percentual de analfabetismo entre crianças de 7 a 8 anos atingiu cerca de 45% em 2023.

Audrey Azoulay (2020), diretora geral da UNESCO, ressaltou que “nunca havia presenciado um transtorno educativo de tal magnitude”. Conforme os dados dessa organização, “87% da população estudantil mundial foi afetada pela suspensão das aulas” (UNESCO, 2020, p.1). E em acordo com os decretos governamentais, viu-se a possibilidade do Ensino Remoto Emergencial como uma estratégia neste período de crise.

Ademais, a exclusão educacional vivenciada por essas famílias perpetua um ciclo de pobreza e marginalização, já que a falta de uma educação de qualidade está diretamente ligada a oportunidades limitadas de emprego e a impossibilidade de ascensão social. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não só o acesso universal à educação, mas também, à medidas que incentivem a alfabetização de adultos, especialmente, em áreas rurais onde o isolamento geográfico agrava essas desigualdades. Assim, o acesso ao ensino fica restrito, o que acaba aumentando os níveis de

analfabetismo no campo e dificultando cada vez mais a manutenção do direito dessa população à educação.

A exclusão educacional no meio rural está diretamente relacionada a um conjunto de fatores históricos, sociais e políticos que negam, há décadas, o direito à educação para populações camponesas. A ausência de políticas públicas eficazes, aliada à precarização da infraestrutura escolar e à escassez de programas de alfabetização de jovens e adultos, perpetua o ciclo de pobreza e de marginalização social. É urgente a implementação de ações que considerem as especificidades do campo, valorizando os saberes locais e promovendo uma educação emancipadora que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade. (Molina, 2010, p. 42).

Outra problemática enfrentada pela educação do campo é a precariedade na infraestrutura escolar, questão que já era notada antes mesmo da pandemia – período no qual as falhas estruturais intensificaram-se. Segundo o Censo Escolar de 2020, “as escolas rurais enfrentam dificuldades adicionais para cumprir os protocolos sanitários exigidos, devido à falta de recursos, como álcool em gel, máscaras e espaços adequados para distanciamento entre os alunos”. Este cenário torna o retorno às aulas presenciais complicado e inseguro para essas comunidades. Diante dessas questões, as dificuldades e as condições das escolas do campo ou da educação rural no contexto pandêmico, devem ser pensadas considerando os prejuízos que foram gerados para o ensino.

Resultados e discussões

Conforme previsto no Art. 205 da Constituição da República de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Logo, deve ser oferecida para os cidadãos e cidadãs do país, constituindo-se, ainda, em um direito público subjetivo para as etapas obrigatórias da escolarização. Nessa perspectiva é que a educação do campo deve ser vista não só como dever do Estado, mas também

como uma política pública que assegure à população camponesa os mesmos direitos educacionais que são assegurados à população urbana. Embora as escolas urbanas também enfrentam certas problemáticas e precariedades, entende-se que estas, agravam ainda mais quando se trata de escolas situadas em áreas rurais.

Nessa direção, compreende-se que a educação do campo, é uma modalidade com epistemologias, organização e metodologias próprias, cuja oferta:

ocorre em espaços rurais, incluindo a educação para comunidades quilombolas, indígenas e em assentamentos. Ela deve ser contextualizada e manter íntimo diálogo com a realidade das famílias, os saberes locais e o território. Seu principal objetivo é permitir que as crianças e adolescentes possam se desenvolver integralmente em um espaço que respeite sua cultura e seus valores e que dê a eles a oportunidade de escolher livremente os caminhos que desejam para seu futuro. (Matuoka, 2020, p. 8).

Diante dos desafios impostos no período pandêmico, os professores da escola do campo se viram diante da necessidade urgente de reinventar suas práticas pedagógicas. Muitos deles, não possuíam uma formação prévia voltada para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), tiveram que aprender como utilizar essas ferramentas digitais de forma autodidata ou por meio de formações emergenciais. Além de ter que fazer uso de aplicativos de mensagens instantâneas e plataformas de videoconferência para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Em muitas comunidades rurais, onde a conexão com a *internet* é precária, os docentes precisaram adotar estratégias alternativas, assim como aconteceu na escola do campo de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, no município de Madalena, Ceará. Segundo relato dos professores, foi necessário adotar diferentes estratégias para que o ensino não fosse prejudicado em sua totalidade, conforme explica o professor a seguir:

Utilizamos muito durante a pandemia a estratégia de visitas domiciliares (respeitando a pandemia), entregando atividades impressas com orientações específicas. Utilizei também a rádio comunitária da comunidade para transmitir orientações de atividades semanais e mensais. Também foram realizadas lives pelo youtube, de forma síncrona e assíncrona, com orientações e tira dúvidas. Algumas das ferramentas mais utilizadas também foram os grupos de whatsapp com frequência. Além disso, o Google Sala de Aula foi utilizado para encaminhar as atividades. (Entrevistado/a A)

Essas soluções, ainda que limitadas, demonstram o esforço dos educadores em manter o vínculo com os alunos e garantir, na medida do possível, o direito à educação. Contudo, o processo foi permeado por inúmeras dificuldades, como o deslocamento até as casas dos alunos, a ausência de retorno das atividades e o desgaste emocional e físico decorrente da sobrecarga de trabalho. Além disso, muitos professores relataram sentirem-se despreparados para lidar com a mediação tecnológica, sobretudo quando trata-se de adaptar conteúdos para um formato não presencial. A falta de apoio institucional e a pouca valorização do seu trabalho também contribuíram para a sensação de abandono por parte do poder público.

A maior dificuldade que percebi foi a devolutiva dos estudantes, pois muitos apresentaram problemas como internet, a maioria não têm condições econômicas de comprar telefone, outros não conseguiam utilizar o sistema, é necessário formação para os educandos. E também, uma dificuldade foi trabalhar em casa, pois tem os filhos, não é a mesma coisa de uma sala de aula. Também, de início, teve o momento de mudança do presencial para o remoto, utilizando telas. (Entrevistado/a B)

Do outro lado, os estudantes do campo enfrentaram obstáculos igualmente complexos. A exclusão digital, evidenciada pela falta de dispositivos eletrônicos, baixa conectividade e o analfabetismo di-

gital de muitos membros da família, dificultou o acompanhamento das atividades escolares. Muitos estudantes, filhos de trabalhadores rurais, também foram convocados a ajudar nas atividades do campo durante o período de isolamento social, o que agravou o afastamento da escola.

Além disso, as estratégias adotadas pelo poder público para tentar solucionar a exclusão digital só foram eficazes para os estudantes que moram na cidade, pois o método para sanar o problema da conectividade utilizado pelo poder público do estado do Ceará foi a distribuição de *chips* e *tablets* para os estudantes. Sendo essa mais uma política de exclusão para os estudantes camponeses, já que na maioria das vezes, os assentamentos e áreas rurais não possuem cobertura e nem sinal de rede, o que tornava os equipamentos distribuídos pelo governo pouco úteis, pois não resolviam o problema de conexão.

A distribuição de equipamentos tecnológicos, como tablets e chips de internet, foi celebrada como uma medida inclusiva durante a pandemia, porém, revelou-se excludente para milhares de estudantes do campo. As soluções tecnológicas adotadas pelo poder público não consideraram as especificidades territoriais do meio rural, onde frequentemente não há cobertura de rede, energia elétrica estável ou infraestrutura adequada. Assim, os equipamentos, embora distribuídos, tornaram-se obsoletos diante da ausência de condições mínimas para seu uso, aprofundando a desigualdade digital e educacional entre campo e cidade. (Gonçalves; Nascimento, 2021, p. 11).

Em decorrência dessa realidade, observou-se um aumento no número de estudantes com dificuldades de aprendizagem, sobretudo no que se refere à leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. Segundo Gil (2023, p. 15), “a ausência da presença pedagógica direta do professor-alfabetizador, que geralmente oferece diagnósticos e intervenções constantes, impactou negativamente o

desenvolvimento alfabético das crianças”. Houve também a intensificação de casos de evasão escolar e desmotivação. Crianças e adolescentes ficaram longos períodos sem contato com a escola e, quando o retorno presencial foi possível, muitos apresentavam lacunas significativas no desenvolvimento de habilidades básicas. Segundo Menezes e Rocha (2021,p. 11), “com o fechamento das escolas e a falta de estrutura para o ensino remoto, muitos alunos se distanciaram da rotina escolar e não conseguiram retomar os estudos após a reabertura das instituições”. Além disso, o distanciamento social e a ruptura do vínculo afetivo com a escola geraram impactos emocionais, como ansiedade, tristeza, sensação de abandono e, em alguns casos, depressão. O que refletiu negativamente na rotina escolar quando houve de fato o retorno às aulas presenciais.

Na volta presencial, e até hoje ainda sentimos os efeitos, pois tanto professores como os alunos mudaram a rotina, tivemos que aos poucos ir se adaptando. Os conteúdos escolares tiveram que ser reorganizados de modo que pudéssemos tentar introduzi-los com os educandos de modo que houvesse uma aprendizagem significativa. Além disso, muitos deles perderam o hábito de estar em sala de aula, por isso no começo foi muito desafiador pois os comportamentos e hábitos eram totalmente novos. (Entrevistado/a C)

Diante desse contexto, torna-se imprescindível que as políticas educacionais sejam orientadas para a recomposição das aprendizagens e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, especialmente nas realidades do campo, onde os impactos da pandemia foram ainda mais intensos. É fundamental investir em formação continuada para os professores, apoio psicossocial para estudantes e ações pedagógicas que considerem as especificidades territoriais e culturais. A escuta ativa dos sujeitos escolares revela a importância de estratégias acolhedoras e adaptativas que favoreçam uma reconstrução coletiva do processo educativo, reafirmando o papel da escola

como espaço de cuidado, pertencimento e transformação. Somente assim será possível transformar os impactos da pandemia em oportunidade de fortalecimento da escola como espaço de cuidado, resistência e transformação social.

Conclusão

Vale salientar que a educação do campo, vai desde a educação básica até a educação de nível técnico profissional integrada com o ensino médio e destina-se a populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida. Seja agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Os reflexos do contexto pandêmico na educação do campo mostraram como a vulnerabilidade das áreas rurais se intensificou durante esse período, expuseram as desigualdades sociais, a exclusão digital, a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de políticas públicas adequadas e os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a educação do campo possa garantir uma formação humana integral. A exclusão digital tornou-se um dos principais obstáculos, dificultando o acesso ao ensino remoto emergencial. Segundo Silva e Wunsch (2023), “a pandemia escancarou a negligência histórica do Estado com as populações do campo, revelando a urgência de políticas educacionais que não apenas incluam, mas que reconheçam e valorizem os saberes e modos de vida desses sujeitos”. Expondo fragilidades estruturais que exigem respostas rápidas e planejadas, com políticas públicas que promovam inclusão, equidade e valorização da diversidade educativa.

Apesar das adversidades, a educação do campo continua sendo fundamental para garantir o direito à educação a crianças, jovens e adultos do meio rural. É necessário investir em políticas públicas que assegurem condições dignas de ensino e aprendizagem, incluindo

do formação continuada para os professores, infraestrutura adequada e estratégias de recomposição das aprendizagens.

Portanto, refletir sobre a educação do campo é também refletir sobre justiça social, inclusão e valorização da diversidade. É urgente que a sociedade e o Estado reconheçam que o campo também é lugar de conhecimento, de formação e de transformação. A educação tem o poder de mudar histórias, garantir esse direito a quem vive no campo é um passo essencial para a construção de um país com o mínimo de justiça social.

Referências

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo: trajetórias e perspectivas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola – a questão agrária e a educação na reforma agrária**. In: FAZENDO ESCOLA NO MST. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo: trajetórias e perspectivas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012. p. 15-35.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGL.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2018**. São Paulo: CETIC, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2018/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FAUSTINO, Lorena; SILVA, Túlio Faustino Rodrigues. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura – BOCA**, v. 3, n. 7, p. 83, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Débora Franco Estrucci. **Impactos da pandemia no processo de alfabetização**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/D%C3%A9bora%20Franco%20Estruc%20Gil%202023.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

GONÇALVES, Maria José; NASCIMENTO, Carla Ferreira. Desigualdades digitais e o ensino remoto em tempos de pandemia: desafios para a educação no campo. **Revista Brasileira da Educação do Campo**, v. 6, n. 14, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/educampo/article/view/13756>. Acesso em: 17 abr. 2025.

HORN, Maria das Graças Rua. Ensino remoto emergencial: desafios e possibilidades. **Revista Educação em Foco**, v. 25, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/33250>. Acesso em: 17 abr. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua TIC 2018**: internet chega a 79,1% dos domicílios do país. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 14 out. 2024.

MATUOKA, Ingrid. Um retrato dos desafios da educação do campo no contexto da pandemia. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/um-retrato-dos-desafios-da-educacao-do-campo-no-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MENEZES, J. L.; ROCHA, R. C. Efeitos da pandemia sobre a evasão escolar no Brasil. **Cadernos de Educação**, v. 30, n. 2, p. 9-13, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e políticas públicas: avanços e desafios. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Araujo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”/ UNESCO, 2010. p. 37-52.

PAROLIN, R. **O papel da família na educação da criança**. São Paulo: XYZ, 2010.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. In: **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2017.

SILVA, Ana Paula da; SANTOS, Juliana Aparecida. Ensino remoto emergencial e desigualdades educacionais no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Básica**, n. 11, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistabeb.ufmg.br>. Acesso em: 17 abr. 2025.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **COVID-19 educational disruption and response**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CAPÍTULO VII

Shakespeare e Dostoiévski: Os Paradoxos Demasiado Humanos

Daniel dos Santos Pereira

Graduando em Letras/Inglês (FECLESC/UECE)

danielzin.santos@aluno.uece.br

Resumo

Este estudo investiga Shakespeare e Dostoiévski, tendo como foco: os paradoxos demasiado humanos. O trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar e demonstrar como os dois autores, de diferentes culturas e contextos históricos, exprimem o ser humano em termos escatológicos e febris, tendo em vista as obras *Hamlet* (1601) e *Crime e Castigo* (1866). Ambas exploram uma dimensão dramática e narrativa que cria uma representação do que seria o sentido da vida e da natureza humana. Para tanto, foi necessário analisar critérios de virtù, moral e liberdade. Realizou-se, assim, uma pesquisa qualitativa, com base nos estudos de Kant (2002), Nietzsche (2006), Freud (2006) e Sartre (2015). Assim, verificou-se que existem falhas de caráter, vontade de poder, além de uma liberdade que transcende quaisquer limites, fatores que permitiram a seguinte conclusão: esses autores conseguiram vislumbrar o humano como um paradoxo encarnado.

Palavras-chave: Hamlet. Crime e Castigo. Virtù. Moral. Liberdade.

Resumen

Este estudio investiga a Shakespeare y Dostoiévski, centrándose demasiado en: las paradojas humanas. El trabajo se desarrolló con el objetivo de analizar y demostrar cómo los dos autores, de diferentes culturas y contextos históricos, expresan al ser humano en términos escatológicos y febriles, teniendo en cuenta las obras *Hamlet* (1601) *Crimen y castigo* (1866), las cuales exploran una dimensión dramática y narrativa que crea una repre-

sentación de lo que sería el sentido de la vida y la naturaleza humana. Para ello fue necesario analizar criterios de virtud, moralidad y libertad. Por ello, se realizó una investigación cualitativa, basada en estudios de Kant (2002), Nietzsche (2006), Freud (2006) y Sartre (2015). Se obtuvieron así defectos de carácter, voluntad de poder, así como una libertad que trasciende cualquier límite, factores que permitieron llegar a la siguiente conclusión: estos autores logran visualizar lo humano como una paradoja encarnada.

Palabras clave: Hamlet. Crimen y castigo. Virtù. Moral. Libertad.

Introdução

O título da tese em questão, procura demonstrar que a análise literária proposta neste trabalho possui, dialeticamente, duas partes que se coadunam, dois momentos fundamentais em que a história e suas inconsistências emergem através da presença imanente das obras de Dostoiévski e Shakespeare servindo como uma representação histórica, e o drama como conteúdo, além do ímpeto de cicatrização do espírito demasiado humano. É de conhecimento geral dos estudiosos de Shakespeare e Dostoiévski que as obras “*Hamlet*” e “*Crime e Castigo*”, respectivamente de cada autor, são reconhecidas como obras canônicas da literatura universal. Nesse contexto, a relevância das obras são configuradas na busca de explicações congruentes a problemas históricos específicos. Nesse contexto, Jorge de Almeida (2007b) ressalta que a consideração de que as obras são relevantes, tanto do pensamento quanto da arte, são configuradas na busca de respostas coerentes a problemas históricos específicos que impõem

A necessidade de pensar o modo como se dá a mediação entre essas obras e a história como um todo. A crítica imanente das obras aponta para algo que está para além de sua configuração particular. [...] A crítica imanente: a interpretação de cada obra relevante como uma tentativa de solução de novos problemas artísticos e sociais (Almeida, 2007, p. 7-19).

Na obra Hamlet, a trama se desenvolve na Dinamarca, aproximadamente entre o século XVI e XVII. O príncipe Hamlet deseja vingar a morte do pai que fora vítima de uma perfídia, de uma traição de sua própria esposa e seu irmão. Nesse contexto, Hamlet fica sabendo de tal acontecimento e vai levar às últimas consequências a dimensão de justiça como vingança pelo pai e em nome do pai. A personagem-título questiona a validade de sua própria existência e sua decisão em continuar vivo: Ser ou não ser. Qual seria o sentido da vida? Resalta Shakespeare:

[...] Pois quem suportaria o açoite e os insultos do mundo,
/A afronta do opressor, o desdém do orgulhoso, /As pontadas do amor humilhado, as delongas da lei, /A prepotência do mando, e o achincalhe /Que o mérito paciente recebe dos inúteis, /Podendo, ele próprio, encontrar seu repouso /Com um simples punhal? Quem agüentaria fardos, /Gemendo e suando numa vida servil, /Senão porque o terror de alguma coisa após a morte – /O país não descoberto, de cujos confins /Jamais voltou nenhum viajante – nos confunde a vontade, /Nos faz preferir e suportar os males que já temos, /A fugirmos pra outros que desconhecemos? (Shakespeare, 2009, p. 67).

Ao refletir sobre o famoso solilóquio “Ser ou não ser, eis a questão”, pode-se ir além de uma mera análise sobre a validade do suicídio. O que Hamlet parece realmente propor é um entendimento de sua ação no que diz respeito ao seu ser. Esse herói que pondera consigo mesmo, só tomará uma atitude quando conseguir atribuir um significado próprio a essa ação. O crítico estadunidense Harold Bloom (2000) observa que, de certa forma, o que diferencia Shakespeare dos seus antecessores é a sua representação do humano:

Antes de Shakespeare, os personagens literários são, relativamente imutáveis. Homens e mulheres são representados, envelhecendo e morrendo, mas não se desenvolvem a partir de alterações interiores, e sim em decorrência de seu relacionamento com os deuses. Em Shakespeare, os personagens não

se revelam, mas se desenvolvem, e o fazem porque têm a capacidade de se auto-recriarem. Às vezes, isso ocorre porque, involuntariamente, escutam a própria voz, falando consigo mesmos ou com terceiros. Para tais personagens, escutar a si mesmos constitui o nobre caminho da individuação, e nenhum outro autor, antes ou depois de Shakespeare, realizou tão bem o verdadeiro milagre de criar vozes, a um só tempo, tão distintas e tão internamente coerentes (Bloom, 2000, p. 19).

Por conseguinte, o escritor brasileiro Fernando Pessoa traz à luz uma perspectiva interessante sobre a conexão entre pensar e agir: “somente aqueles que nunca pensaram chegaram a uma conclusão. Pensar é hesitar. Os homens de ação nunca pensam”. Hamlet é, sem dúvida, um personagem reflexivo que, nesse aspecto, demonstra hesitação. É imperioso analisar como Nietzsche (2006) aborda essa questão:

O conhecimento mata a atuação, para atuar é preciso estar velado pela ilusão – tal é o ensinamento de Hamlet e não aquela sabedoria barata de João, o sonhador, que devido ao excesso de reflexão, como se fosse por causa de uma demasia de possibilidades, nunca chega à ação, não é o refletir, não, mas é o verdadeiro conhecimento, o relance interior na horrenda verdade, que sobrepeça todo e qualquer motivo que possa impelir à atuação, quer em Hamlet quer no homem dionísíaco. (Nietzsche, 2006, p. 56).

Em Crime e Castigo, a trama do romance se desenvolve em São Petersburgo, na segunda metade do século XIX. Raskólnikov, ex-estudante de direito e pobretão deseja testar se pode passar por cima dos escombros do decálogo de Moisés, ou seja, matar ou não matará. Nesse caso, ele acaba por matar a Aliona Ivanovna — a velha usurária ranzinza — , para saber se ele de fato poderia suportar tal fardo:

Eu precisava saber, e saber o mais depressa possível, se eu também era um piolho (como a velha e os ordinários), como todos, ou um homem [extraordinário]. Estava capacitado para transgredir a lei ou não estava? Tinha ousadia para ultrapas-

sar os limites, para tomar este poder, ou não? Era eu uma criatura trêmula ou tinha o direito? [...] Eu não tinha o direito de me lançar naquilo, porque eu era precisamente um piolho como os outros e nada mais. (Dostoiévski, 1979, p. 163).

Os objetivos deste trabalho estão estritamente vinculados à tentativa de analisar e demonstrar como os autores exprimem o ser humano em termos escatológicos e febris, tendo em vista os distintos contextos culturais em que as obras foram produzidas, bem como os diferentes gêneros literários aos quais elas estão associadas. Foi necessário interpelar critérios de *virtù*, moral e a questão da liberdade, com base nos estudos de Kant (2002), Nietzsche (2006), Freud (2006b, 2006e, 2006g) Jung (1993) e Sartre (2015). Essa pesquisa tem caráter qualitativo, que visa trazer uma análise subjetiva das obras literárias de Shakespeare e Dostoiévski. Foi feito um estudo bibliográfico de obras que discutem Hamlet e Crime e Castigo; dentre os outros autores que reforçam esse estudo cabe citar Bloom (2000, 2004) e Oliveira (2008, 2013). Além disso, empregou-se o método dedutivo, que se mostrou essencial para um estudo comparativo entre as obras em questão.

Virtù, Vazio e Vontade: O Teatro Trágico da Condição Humana

Esse mundo não é suficiente para cicatrizar as relações humanas?

O Mundo de Shakespeare e Dostoiévski é tipicamente trágico, evidenciando os conflitos humanos, mas se assenta num código de valores que as pessoas tomam para si. Hamlet é um personagem caracterizado pela *virtù*? *Virtù*, no italiano de Maquiavel, provém de *vir*, que, em latim, significa homem. Logo, para o autor, esse termo relaciona-se à capacidade, proeza e valor, diz respeito a saber aproveitar o momento propício para agir - é um fazer acontecer.

A *virtù* de Hamlet o impulsiona a criar circunstâncias que favoreçam o final de seu drama: a sua insanidade é apenas um dos métodos. A *virtù* de Hamlet sugere que, para experimentar a modernidade, o ser humano necessita de uma perspectiva de mundo bem estruturada

da, com um senso de oportunidade adequado, que permita interpretar a lateralidade e a profundidade das coisas. O aspecto mais relevante é que Hamlet representa, essencialmente, a metáfora do mundo contemporâneo. Sob a ótica de Heliodora, “Hamlet é uma metáfora da própria vida: a um homem é imposta uma tarefa que ele não buscou, mas da qual tem de se desincumbir, como a todos nós é dada a vida que temos que levar avante”. (1998, p. 100). Dessa forma, o príncipe finge estar louco; essa concepção de atuar como insensato não poderia denotar a esperteza do protagonista em controlar a atenção alheia e, simultaneamente, desviar o foco do que lhe desagrade? A virtù, sob essa perspectiva, seria essa competência em criar circunstâncias e manipular a percepção pública, direcionando ou desorientando a atenção, conforme sua conveniência: “Fingindo ser louco e, de fato, bastante perigoso, esse Hamlet é, ao mesmo tempo, pré-shakespeariano e pós-moderno e, certamente, sente-se bem à vontade com a retórica do provérbio e da fábula.” (Bloom, 2004, p. 115). Barbara Heliodora expõe essa complexidade cognitiva e única do príncipe da Dinamarca:

Uma loucura fingida que é usada como defesa, mas defesa contra o próprio perigo da loucura que poderia advir da extrema tensão emocional e intelectual é algo de muito diverso, como muito diverso do singelo herói da saga é o príncipe renascentista intelectual, cruel, amigo leal e inimigo perigoso, introspectivo e exímio em esgrima, multiforme e paradoxal como sua época. (Heliodora, 2016, p. 355).

Dostoiévski, ademais, vai refletir sobre as possibilidades de transformação da humanidade, tendo em vista o estilhaçamento da transcendência como sentido. Isso se complementa quando Dostoiévski trata o vazio não como uma característica humana, mas como algo que faz parte de sua condição existencial. A busca por sentido e a luta interna entre o bem e o mal pode levar a diferentes caminhos, seja pela fé, pelo poder, pelo prazer ou pela revolta contra a ordem moral. A busca por essa transcendência é constantemente

interrompida por medos, dúvidas e contradições internas. O vazio de Raskólnikov é o reflexo de uma folha fundamental na sua compreensão da vida humana. Ele acreditava que a razão e a lógica poderiam fornecer as respostas para seus dilemas existenciais:

Quando chegou a essas deduções, decidiu que, pelo que lhe dizia respeito, pessoalmente e ao seu projeto, não era possível que se produzissem semelhantes colapsos morais, pois nem a sua razão nem a sua vontade haviam de abandoná-lo durante toda a execução da sua empresa, unicamente pela razão de que aquilo que se propunha levar a cabo não era um crime... Prescindimos do processo mediante o qual chegara a essa resolução suprema, pois já nos adiantamos sobre os acontecimentos... Acrescentamos apenas que as dificuldades práticas, de ordem puramente material, do assunto, não assumiam no seu espírito senão uma importância completamente secundária. "Basta que conserve o domínio da minha vontade e da minha razão para que, chegando o momento, fiquem vencidas todas essas dificuldades quando se trata de tocar nos pormenores mais insignificantes do meu plano..." Mas a execução do seu desígnio ia-se adiando. Cada vez tinha menos fé na possibilidade de as suas resoluções assumirem um caráter definitivo e, chegada a hora, os acontecimentos tomarem um rumo completamente diferente, imprevisto, para não dizer inesperado. (Dostoiévski, 2001, p. 58-59).

Mesmo por motivos totalmente diversos, tanto em Shakespeare como em Dostoiévski, o protagonista de ambas as obras vive numa condição psicológica extremamente delicada. Tem-se a nítida impressão de que os personagens vão enlouquecer no parágrafo ou verso seguinte. São seres ficcionais atormentados por objetivos obsessivos que levam a cabo a qualquer custo.

Torna-se nítida a exposição dos critérios de virtude e moral tanto em Shakespeare quanto em Dostoiévski. A moral nas obras desses autores, sobretudo em *Crime e Castigo*, é rígida, quer o sujeito seja ou não propenso à autopunição. Raskólnikov critica os agentes de mo-

dulação moral da sociedade nas entrelinhas do seu questionamento, acompanhado pelos ecos do iluminismo. Uma ética dos extraordinários que contrasta com a ética legislativa, provocando a sua ruptura, doença ao que é essencial no ser humano: a vontade.

O termo de “Vontade” - conceito também abordado por Arthur Schopenhauer em sua obra *O mundo como Vontade e Representação* (1819) e posteriormente Nietzsche - aparece na definição de Raskólnikov como o que permite ao homem ir além, isto é, um tipo de impulso que pode transformar um ato em criação. Nesse contexto, o protagonista aproxima-se da Vontade de Poder de Nietzsche, devido às suas similaridades como princípio criador, ser uma força que, perante uma hierarquia de forças, impõe sua orientação e ser um princípio que afirma a vida. Logo, esse anseio por potência “não é um ser, não é um tornar-se, mas um pathos” (FP: 13, 14 [79], de 1888). Assim, a vontade de poder é “o fato mais elementar a partir do qual se produz um tornar, um atuar” (FP 13: 14 [79], de 1888).

A rejeição do homem a essa vontade ocorre precisamente através do ascetismo - de natureza religiosa, científica e assim por diante. Assim, a capacidade humana de superar a vontade de poder é, no final das contas, uma vontade de poder. No entanto, em Raskólnikov, encontramos uma argumentação que se contrapõe à anterior. Baseia-se na convicção de uma superioridade inerente aos extraordinários, que, na realidade, não possui caráter nem intenção de mudança - como na filosofia de Nietzsche. Ademais, o que Dostoiévski (2001) evidencia é a submissão cega a algo que se traveste de princípios éticos para validar a ação delituosa:

[...] sua casuística estava afiada como uma navalha, e em si mesmo ele já não encontrava objeções consciente. [...] O último dia, que começara tão por acaso e resolvera tudo de uma só vez, agia sobre ele de maneira quase inteiramente mecânica: como se alguém o segurasse pelo braço e o arrastasse, de forma irresistível, cega, com uma força antinatural, sem objeções. (Dostoiévski, 2001, p. 85).

Deve-se salientar sobre essa questão que a moral no sentido citado por Kant (1964, p. 31), o fim da ação moral só pode ser a própria natureza racional do homem, ou seja, o homem, nessa perspectiva, tem consciência dos limites de sua conduta - julgamento de si mesmo. Dessa forma, a moral é algo sempre na primeira pessoa do singular. O que, na verdade, predomina é a legalidade na tomada de decisão.

Para Kant (2002a, p. 95), o homem é assim definido:

Não é bom e nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos (Kant, 2002a, p. 95).

Diante dessa conjuntura, o homem, no sistema moral kantiano, torna-se o seu próprio juiz. Se somente ele pode compreender suas pretensões mais secretas, então pode-se entender que a moral kantiana não tem qualquer relação com algum tipo de recompensa para quem age moralmente, visto que as outras pessoas não serão capazes de emitir um juízo e premiar o agente moral. Durante todo o texto, entretanto, tem-se a sensação de que o protagonista da peça vive num estado limítrofe entre a sanidade e a loucura - um paradoxo demasiado humano. No coração da insanidade, Hamlet deixa claro, nas entrelinhas, que seu propósito é a vingança, uma vingança que se divide entre a vingança familiar e a política, já que não se trata apenas da vingança pela morte do rei (além do pai). Assim ele se dirige a Ofélia e tenta ser convincente:

Hamlet. Entra para um convento. Por que desejarias conceber Pecadores? [...] Sou muito orgulhoso, vingativo, ambicioso, com mais erros ao meu alcance do que pensamentos para Expressá-los, imaginação para dar-lhes forma, ou tempo para co-

metê-los [...] Somos todos uns rematados velhacos; não acredites em nenhum de nós. Entra para um convento [...] Ofélia. Oh, poderes celestiais, curai-o! (Shakespeare, 2004, p. 220-221).

É notável como a virtù possibilita a Hamlet manipular os sentidos e os sentimentos, para melhor gerir seus oponentes/inimigos e as situações: uma engenhosa manipulação das percepções. Em contrapartida, caso a manipulação dos sentidos ocorra. Assim como a loucura é típica da ideologia, esta não é tão diferente. Por outro lado, a vingança será apenas mais um ato, uma ferramenta da teatralidade de Hamlet para desvendar a essência humana mais íntima. qual era a perspectiva dos humanistas-realistas do final do século XVI e começo do século XVII - Hamlet foi originalmente escrito em 1600. Portanto, a vingança não é o ponto central. mas somente o meio. Nessa lógica, o filósofo Italiano afirmara que “os fins justificam os meios”.

Os conflitos internos de Hamlet expressam dualidade diante de seus comportamentos, à medida que seu subconsciente ganha força, seus desejos implícitos se manifestam. O fantasma de seu pai age como uma parte de seu subconsciente falando coisas que ele não conseguiu admitir. Hamlet que possui uma grande paixão pela verdade (Oliveira, 2008, p. 27), acaba utilizando de artifícios mentirosos para desvendar a verdade e satisfazer seu desejo de vingança em virtude da morte de seu pai. Para tanto, ele organiza uma cena de teatro que retrate um assassinato de um rei para que seu tio Cláudio se sinta coagido a confessar o crime,

Há hoje um espetáculo a que o Rei /Vem assistir. Uma das cenas mostra /As mesmas circunstâncias que cercaram /A morte de meu pai, que te contei: /Peço-te quando vires essa cena, /Que uses da mais aguda observação /Sobre o meu tio. Se o seu crime oculto /Não se denunciar em certo ponto, /Então é um mau fantasma que nós vimos (Shakespeare, 2004, p. 226).

O protagonista vivencia escrúpulos de consciência que fazem com que ele se perca entre a ação e a hesitação. Bloom (2000) ressalta: “trata-se mesmo da hesitação da própria consciência, pois Hamlet

inaugura a dramaturgia da consciência exacerbada". (Bloom, 2000, p. 504). No entanto, mesmo no caso do Hamlet-Louco, a loucura é forjada, cuidadosamente planejada para desviar a atenção e eliminar a vigilância sobre os verdadeiros fatores. Na loucura forjada, Hamlet assume o controle da situação, dominando a todos, como pode-se observar neste diálogo entre Rosencrantz e Guildenstern:

Rossencrantz. /Ele confessa que a razão lhe foge, /Mas de nenhuma forma diz por quê. /Guildenstern. /Nem se mostra disposto a ser sondado; /Com uma hábil loucura, vais distante /Se queremos trazê-lo à confissão /Do que ele sente. (Shakespeare, 2004, p. 215).

Ademais, em Dostoiévski, Raskólnikov, de tal maneira ficara atormentado por jamais ter tido a audácia de usufruir do dinheiro obtido com a morte da velha usurária, guardando-o sob uma pedra, caracterizando o peso da culpa para a alma humana – como se a concretização de uma vontade proibida pela moral impedisse o júbilo oriundo de sua realização. Em Crime e Castigo, a fragilidade do racionalismo moralista é exposta ao se mostrar que a psique humana não pode ser reduzida a cálculos lógicos. Raskólnikov acredita que pode justificar seu crime com base em uma lógica utilitarista - um assassinato pode ser moralmente aceitável se resultar em um bem maior. Entretanto, a realidade se impõe, o peso da culpa o aprisiona muito antes que qualquer punição externa possa alcançá-lo.

Na perspectiva da psicanálise, Carl Jung aborda a questão da culpa ao frisar que "o fenômeno da consciência em si mesmo não coincide com o código moral, sendo-lhe anterior e transcendendo-lhe o conteúdo" (Jung, 1993, p. 857). A respeito dessa ótica, depreende-se que a capacidade de associar princípios morais está ligada à propriedade psicológica da consciência, que é, por sua natureza, a habilidade inerente de sentir culpa. Segundo Jung, a culpa surge quando o ego que representa o epicentro da consciência humana se desvia das orientações do self, que é a voz interna do eu. Cabe mencionar que esse desvio não ocor-

re apenas em função de o indivíduo ter cometido uma ação que viola normas morais estabelecidas, mas porque esse ato impede a pessoa de seguir sua jornada de autorrealização e desenvolvimento pleno.

A problemática da liberdade como condição e existência humana nos convida a considerar o filósofo existencialista Sartre (2015). Nesse sentido, ao afirmar que estamos condenados a ser livres, o filósofo problematiza a liberdade tanto como possibilidade de condição quanto de existência humana. [...] “Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza”. (Sartre, 2015, p. 542-543). A cerca dessa premissa, fica nítido que o ser humano é livre para transcender quaisquer limites pré estabelecidos. Isso não significa que a liberdade seja fácil ou sem consequência, mas sim exige escolhas constantes que carregam o peso da responsabilidade que implica na vida dos indivíduos e nos valores que essas escolhas promovem no mundo. A liberdade não é apenas uma característica positiva da existência humana, mas também é a sua própria condição. Embora possa ser uma fonte de angústia ela permite criar um sentido e propósito em um mundo sem essências pré determinadas.

Nas obras Hamlet e Crime e Castigo, a liberdade pode ser vista como uma condição enquanto crivo de responsabilidade - o ser humano é responsável por seus atos que venham infligir naqueles que estão inseridos no seu contexto social. Porém, no que diz respeito à Hamlet, o príncipe se deve a “escrúpulos de consciência que o fazem lembrar que ele próprio, literalmente, não é melhor do que o pecador a quem deve punir” (Freud, 2006b, p. 292). À luz dessa perspectiva, Freud (2006b) enfatiza que as várias tentativas de interpretar as hesitações do príncipe Hamlet resvalaram:

Segundo a visão que se originou em Goethe [...], Hamlet representa o tipo de homem cujo poder de ação direta é paralisado por um desenvolvimento excessivo do intelecto [...]. Segundo outra visão, o dramaturgo tentou retratar um caráter patolo-

gicamente indeciso, [...] neurastênico. O enredo do drama nos mostra, contudo, que Hamlet está longe de ser representado como uma pessoa incapaz de adotar qualquer atitude (Freud, 2006b, p. 291).

Por outro prisma, Raskólnikov é livre e, portanto, deve assumir a responsabilidade pelas escolhas feitas. Ao apostar na razão como norteadora de sua conduta e parâmetro dos seus desejos, Raskólnikov aposta preencher seu vazio existencial perante o drama de consciência que o ser humano está sujeito e que é parte inerente de sua natureza. Nas palavras de Espinosa (1951, apud Arendt, 2000, p. 30)71, “os homens acreditam que são livres, simplesmente porque estão conscientes das suas ações, e inconscientes das causas pelas quais essas ações são determinadas”. Raskólnikov acredita piamente que é superior às leis morais que regem a sociedade. Ele se convence de que sua inteligência e senso de justiça o colocam acima do bem e do mal, mas eis a ironia cruel que Dostoiévski desvela com maestria, mesmo quando os indivíduos tentam escapar das amarras da moralidade são inevitavelmente puxados de volta por sua consciência - essa voz inescapável que habita no interior do ser humano.

Nessa lógica, para Raskólnikov ser extraordinário significava possuir o direito de transgredir a lei moral e não sentir culpa alguma - passar por cima do decálogo de Moisés, “matar o não matarás”:

Um indivíduo de virtù (extraordinário) percebe, por exemplo, que a moral nada mais é do que hábitos estabelecidos ao longo do tempo, não há nenhuma razão, nenhuma legitimidade para ela. Ele não incorre no erro de achar que a moral, de fato, seja algo legítimo, ancorado no sentido transcendente. (Pondé, 2003, p. 222).

A partir dessas circunstâncias, o jovem estudante desenvolve sua própria doutrina do “direito ao crime”, aquele que se sente além das convenções tradicionais sobre o bem e o mal, acredita ter o direito a tudo, inclusive o de eliminar aqueles que considera um obstáculo ou prejudiciais aos seus objetivos. Para ele, o homem extraordinário

deve ultrapassar barreiras, avançando o mais longe possível. No que concerne a sua doutrina (Dostoiévski, 2001) o protagonista explica em conversa com Porfiri Piétrovitch - juiz de instrução e Razumíkhin - ex- estudante colega de Raskólnikov:

[...] se recorda, havia lá uma certa alusão ao fato de existirem no mundo alguns indivíduos que poderiam... isto é, não se trata de poderem, mas antes que teriam completo direito de cometerem toda a espécie de atos desonestos e de crimes, e para os quais a lei não existisse. Raskólnikov sorriu perante aquela forçada e laboriosa explicação da sua idéia. - Como? Que vem a ser isso? O direito ao crime?! Mas não será por culpa do ambiente deletério! - perguntou Razumíkhin um pouco assustado. - Não, não; não é nada disso - respondeu-lhe Porfiri. - O quid está em que no seu artigo o senhor divide os homens em ordinários e extraordinários. Os homens vulgares deviam viver na obediência e não têm direito a infringir as leis, pelo próprio fato de serem vulgares. Mas os extraordinários têm direito a cometer toda a espécie de crimes e a infringir as leis de todas as maneiras, pelo próprio fato de serem extraordinários. Se não estou enganado, parece-me que era isso o que o senhor dizia. - Mas que é isso? Isso não pode ser! - resmungou Razumíkhin, perplexo. Raskólnikov tornou a sorrir. Compreendia finalmente do que se tratava e por que queriam fazê-lo falar; lembrava-se do seu artigo. Decidiu aceitar o desafio. - Não era precisamente isso o que eu dizia - declarou com simplicidade e em voz alta. - Se bem que, reconheço-o, o senhor expôs a minha idéia quase fielmente e, se quiser, até com absoluta fidelidade... - Parecia que lhe agradava reconhecer essa fidelidade absoluta. - A diferença está só em que eu nem de longe afirmava que os homens extraordinários estejam obrigados ou tenham infalivelmente de cometer sempre todo gênero de atos desonestos, segundo o senhor diz. Parece-me até que a censura não o teria deixado passar. Eu me limitava simplesmente a insinuar que os indivíduos extraordinários tinham direito (claro que não um direito oficial) a autorizar a sua consciência

a saltar por cima de certos obstáculos, e unicamente nos casos em que a execução do seu desígnio (às vezes salvador, talvez, para a humanidade) assim o exigisse. (Dostoiévski, 2001, p. 280-290).

Essa perspectiva se desvela no pensamento de Oliveira (2013), para o qual a natureza humana “resulta no desprezo e no escárnio do homem consigo mesmo, sentimento que redunde na moralidade da culpa”. Em *Crime e Castigo*, Dostoiévski não descreve Raskólnikov como um assassino; ele o transforma em um espelho da humanidade. O protagonista é ao mesmo tempo vítima e algoz, um homem que se vê esmagado pela grandeza de suas ideias e pela pequenez de sua condição humana. A confissão de Raskólnikov não é apenas um ato de redenção, mas também uma guerra interna entre o desejo de permanecer livre e a necessidade de aliviar o fardo insuportável que carrega no peito. É uma luta com a própria alma, pela reconexão com algo maior que ele sequer consegue nomear.

Apontamentos Conclusivos

Conclui-se que as obras analisadas desvelam a percepção de para onde uma determinada ideia caminha como desdobramento último e cênico da incorporação dessa ideia por um personagem febril e angustiado com suma vontade de levar tudo às últimas consequências. Seguindo uma ótica subjetiva e metafórica, existe uma perspectiva de que o joio e o trigo estão bastante contaminados nesse mundo. Assim, é crucial evidenciar que os critérios de virtù, moral e também a questão da liberdade são hiperbólicos tanto em Shakespeare quanto em Dostoiévski.

Crime e Castigo não é apenas sobre assassinato ou culpa; é também sobre o que significa ser humano em sua totalidade com todas as falhas, contradições e camadas de complexidade que compõe o ser humano. Esses autores, Shakespeare e Dostoiévski conseguiram vis-

lumbrar o humano como um paradoxo encarnado. Eles criaram maneiras diversas de representar a mudança no ser humano, alterações essas provocadas pelas falhas de caráter, vontade de poder e também uma liberdade que transcende os limites da natureza humana.

Referências

ALMEIDA, Jorge de. **Crítica dialética em Theodor Adorno**: música e verdade nos anos vinte. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito, Volume II – Querer**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

BLOOM, Harold. **Hamlet**: poema ilimitado. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

BLOOM, Harold. **Shakespeare**: a invenção do humano. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. **Crime e castigo**. Tradução de Natália Nunes. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 2 v.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. **Crime e castigo**. São Paulo: Editora 34, 2001.

FREUD, Sigmund. **Dostoiévski e o parricídio**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006g. v. XXI (O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos, 1927-1931), p. 183-198.

FREUD, Sigmund. **Introdução à primeira edição de Hamlet**. In: SHAKESPEARE, William. Teatro completo, volume 1: tragédias e comédias sombrias. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2016, p. 350-356.

FREUD, Sigmund. **Personagens psicopáticos nos palcos**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006e. v. VII (Um caso de histeria, Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos, 1901-1905), p. 292-297.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. VII. p. 291.

HELIODORA, Barbara. Introdução geral. In: SHAKESPEARE, William. **Teatro completo, volume 1**: tragédias e comédias sombrias. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2016, p. 11-13.

- JUNG, Carl Gustav. **A psicologia do inconsciente**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. p. 31.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Introdução à tragédia de Sófocles**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- OLIVEIRA, Jelson Roberto de. **Ascetismo e inocência**: a questão da religião no Humano, demasiado humano. Cadernos Nietzsche, n. 33, 2013.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Hamlet**: leituras contemporâneas. Belo Horizonte: Tessitura; CESH, 2008.
- PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Vol. I. Organização e livro de inéditos de Teresa Sobral Cunha. Coimbra: Presença, 1990, p. 244.
- PONDÉ, Luiz Felipe. **Crítica e profecia**: a filosofia da religião em Dostoiévski. São Paulo: Editora 34, 2003.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- SHAKESPEARE, William. **Hamlet**: príncipe da Dinamarca. Tradução de Millôr Fernandes. São Paulo: Peixoto Neto, 2004. (Trabalho original publicado em 1601).
- SHAKESPEARE, William. Hamlet. **Tradução de Millôr Fernandes**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SARTRE, Jean-Paul. **Existentialism and Human Emotions**. Open Road Media, 2015.

CAPÍTULO VIII

A ética como campo de batalha entre o imanentismo e o transcendentalismo: possíveis desdobramentos no campo da educação

Antonio Nascimento da Silva

Doutor em Educação, LAPPS/GPTREES
toimnasi@gmail.com

Karollynne Dantas Barbosa

Mestra em Educação e Ensino, LAPPS/GPTREES
karollynne.dantas@aluno.uece.br

Betânia Moreira de Moraes

Pós-Doutora em Educação, UECE/UEVA
betania.moraes@uece.br

Janaira Fernandes Teixeira

Mestra em Educação e Ensino, PPGE/UECE
janaira.teixeira@aluno.uece.br

Resumo: O presente artigo investiga, a partir de Lukács, a ética como campo de disputa entre o imanente e o transcendente, buscando identificar seus possíveis desdobramentos no campo da educação. Os dados obtidos revelam que ciência e religião têm na ética um espaço de confronto para, cada uma ao seu modo, sustentar uma determinada leitura de mundo. A partir da análise concluímos que tal disputa produz contradições insolúveis no campo da educação sob a égide do capitalismo; que ao modo de produção vigente interessa perpetuar uma ética amparada no misticismo religioso, só sendo possível uma ética imanente se superada a sociabilidade do capital.

Palavras-chave: Ética. Imanência-transcendência. Educação.

Resumen: El presente artículo investiga, a partir de Lukács, la ética como campo de disputa entre lo inmanente y lo trascendente, buscando identificar sus posibles desarrollos en el ámbito de la educación. Los datos obte-

nidos revelan que la ciencia y la religión encuentran en la ética un espacio de confrontación para, cada una a su manera, sostener una determinada lectura del mundo. A partir del análisis, concluimos que dicha disputa produce contradicciones insolubles en el campo de la educación bajo la égida del capitalismo; que al modo de producción vigente le interesa perpetuar una ética sustentada en el misticismo religioso, siendo posible una ética immanente solo si se supera la sociabilidad del capital.

Palabras clave: Ética. Inmanencia-trascendencia. Educación.

Introdução

Os principais elementos aqui expostos constituem não mais que fragmentos de uma pesquisa mais ampla sobre religião e educação no capitalismo, da qual uma pequena parte foi apresentada como tese de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Ao longo de nossa investigação, como esperado, nos deparamos por diversas vezes com o problema da ética e sua relação com a religião. Sem espaço adequado para tratar de forma minimamente aprofundada essa questão no corpo de um trabalho de doutoramento, optamos por sinalizar ali apenas alguns elementos dessa relação ética-religião.

Para a presente exposição, elegemos como objetivo principal investigar a ética como campo de batalha entre o imanentismo e o transcendentalismo, uma afirmação lukacsiana presente em sua Grande Estética. Nesse ínterim, iremos averiguar as possíveis repercussões dessa assertiva do esteta marxista no campo da educação. Secundariamente pretendemos: 1) investigar a gênese ontológica da ética buscando suas aproximações e distanciamentos com a categoria moral; 2) apreender as principais características do reflexo religioso e sua posição ético-moral; 3) compreender em largas linhas as peculiaridades do reflexo científico e sua relação com a ética e a

moral; 4) identificar a posição capitalista na disputa entre uma ética-moral imanente e outra transcendente e os desdobramentos dessa posição no complexo da educação.

O problema sobre o qual nos debruçamos aqui, pode ser exposto da seguinte maneira. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o currículo da educação básica estabelecendo os conteúdos básicos, aos quais deveriam ter acesso todos os estudantes em nível básico. Este currículo deveria tratar de conhecimentos científicos trabalhados didaticamente. Isso, a princípio, não impede que tais conhecimentos tenham como objeto o fenômeno religioso, a religiosidade, o reflexo religioso, mágico-animista ou a religião institucionalmente falando. Não obstante, o que lemos nesse documento – mas não apenas nesse – é a reprodução de elementos religiosos fundados numa leitura transcendente da realidade (Brasil, 2018). Como consequência, o próprio processo de formação escolar reproduz e reforça uma concepção, uma apreensão transcendente do mundo circundante. Isso, vale dizer, num Estado que se autointitula laico.

Assim, questiona-se o papel e a posição do capitalismo nessa aparente contradição; questiona-se ainda, os elos que viabilizam numa sociedade guiada pelo reflexo científico, a aceitação do reflexo religioso no processo de formação escolar. Nossa hipótese é que a ética e a moral religiosa alinham-se adequadamente com os interesses da burguesia quando se trata da manutenção do *status quo*. Por isso que, levando em conta as devidas mediações, torna-se possível uma convivência pacífica entre religião e capitalismo. Os meios pelas quais essas contradições se tornam possíveis, supomos aqui, relacionam-se diretamente com o debate levantado por Lukács (1966a) sobre a disputa, no campo da ética, entre a imanência e a transcendência.

Nossa pesquisa fundamenta-se teórico-metodologicamente no materialismo histórico-dialético e sua recuperação filosófica efetuada por Lukács (2024a, b). Quanto aos procedimentos, realizamos leitura

imane das obras consultadas, extraindo as ideias principais de forma paragrafada para posteriormente analisá-las e compará-las sistematicamente. Dessa forma, nos detivemos principalmente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na BNCC, na Estética (1966) e em Para uma ontologia do ser social (2024a, b). Assume assim, a presente pesquisa, um caráter teórico e bibliográfico.

Breve distanciamento e aproximação entre moral e ética

Iniciemos por um ponto pelo qual já fomos alvo de advertência. Em um escrito recente porém ainda não publicado, fomos acusados de utilizar moral e ética como sinônimos, algo que segundo os nobres pareceristas não encontra eco em nenhuma corrente de pensamento. Admitimos que fomos descuidados no manuseio de tais categorias, porém, o argumento da crítica a nós imputada não é de todo procedente. Diante disso, como na presente comunicação moral e ética figuram como centrais, julgamos apropriado tecer algumas linhas explicativas não apenas em nossa defesa, mas como tentativa mesmo de tornar o presente texto mais compreensivo para os leitores.

A filosofia atualmente, sobretudo aquela tipicamente acadêmica, costuma diferenciar ética de moral. Todavia, apenas dizer que tais categorias – determinações da existência – são diferentes esconde muitos outros aspectos. Primeiro que não é possível falar de ética sem debater a moral, o que já mostra uma relação indelével entre uma e outra. Segundo que, como se sabe, não há uma identidade absoluta entre moral e ética e, terceiro, como consequência, não podemos pensar numa radical diferença entre elas. Ou seja, também não são opostas e/ou auto excludentes. Esse entendimento, vale dizer, pode ser facilmente depurado de alguns dos dicionários de filosofia mais conhecidos. Vejamos.

No italiano Abbagnano (2007), lemos que moral tem não só o mesmo significado de ética como, ao mesmo tempo, é entendida

igualmente como objeto da ética. Esta última, segundo aprendemos nas nossas investigações, é assumida em geral como uma ciência da conduta (Abbagnano, 2007). Sendo assim, a ética irá sempre desembocar nos costumes e nos valores⁵, estes que constituem a base objetiva da moral. Em resumo, a ética retorna sempre para a moral.

Praticamente o mesmo entendimento encontramos em Japiassú e Marcondes (2008), indo até um pouco mais além na aproximação entre ética e moral. Estes seguem a linha segundo a qual, a princípio, moral é sinônimo de ética, desde que esta última seja percebida como teoria dos valores que regem a conduta do ser humano. O que para Abbagnano (2007) é chamado de ciência dos valores, Japiassú e Marcondes (2008) nomeiam de teoria dos valores. Ao que parece, e de modo geral, para ambos a ética diria respeito a uma certa reflexão sistematizada sobre os valores. Isto parece ser, pelo que temos analisado, um consenso.

Outro autor que corrobora os anteriores é Mora (1994). Este, por sua vez, traça um vasto conjunto de concepções de ética surgidas ao longo da história do pensamento, sobre as quais não temos espaço aqui para nos determos. O que mais importa é que, logo de início, Mora (1994) traz a definição de ética como sendo a doutrina dos costumes. Interessante que o autor também aponta que etimologicamente, moral derivaria de costume. Isso explicaria, para Mora (1994), o uso muitas vezes indistinto dos dois termos. Temos então que, tanto a ética quanto a moral têm, com as devidas mediações, raízes nos costumes e, sem correr o risco de sermos forçosos, mantêm ambas uma relação ineliminável com os valores.

As três fontes com as quais dialogamos acima confirmam o que dissemos no início. Ou seja, de que se ética e moral não são idênticos, tampouco são radicalmente opostos e auto excludentes. Segundo

5 Para uma aproximação a uma fundamentação ontológica dos valores, a obra *Ontologia, dever e valor em Lukács*, da Dra. Mariana Andrade, é um excelente ponto de partida.

nossas análises, trata-se na realidade de termos complementares. Só se pode falar em ética por conta de uma determinada moral ou de um certo conjunto de valores que, com maior ou menor intensidade, regem a conduta dos indivíduos.

Tratada essa questão inicial sobre a diferenciação-aproximação entre moral e ética, podemos avançar no tocante a gênese dessas categorias. Pelo que expusemos, parece-nos que a ética é posterior à moral. Dito de outro modo, é como se a ética tenha surgido apenas depois da existência dos valores e costumes que fundamentam objetivamente a moral. Vejamos isso um pouco mais de perto.ncia dos valores e costumes que fundamentam objetiva.

No senso comum, a ideia que se tem de moral é sempre associada à religião. Esta associação, como veremos, não é totalmente arbitrária, muito embora nem todos que a afirmam tenham consciência das mediações e dos elos que ligam ontologicamente a moral à religião. Não obstante este fato, a religião ou o reflexo religioso não são condição necessária para a existência da moral. Isso significa que é possível a existência da moral independente da religião, e mais, como mostraremos a seguir, que a moral surge independente da religião. Apenas quando emerge a sociedade de classes e conseqüentemente a religião, é que pela primeira vez aparece os rudimentos da ética na história do ser social.

A disputa entre imanência e transcendência na ética

Se verificarmos as mais variadas concepções de ética, constatamos que, em sua imensa maioria, remetem ou a algo abstrato ou sobrenatural como norteador e/ou fim último da conduta humana. Conforme lemos em Abbagnano (2007), na história do pensamento ocidental, a ética esteve quase sempre ligada ao imaterial, no sentido de não ser determinada pela mundanidade. Hegel (1770-1831), que produziu uma das mais fascinantes sínteses do pensamento univer-

sal até o seu tempo, com todos os avanços que teve em relação a pensadores anteriores, tinha a ética como exterior à natureza e sua mais alta manifestação o Estado, este que é o próprio Deus ingressado no mundo (Abbagnano, 2007).

Mesmo tendo superado largamente o pensamento medieval cristão, que associava diretamente a ética a um Deus cristão, o idealismo hegeliano cai, ainda de forma muito mais mediada e sofisticada, numa divindade por trás da ética. Nessa questão, conforme veremos um pouco mais adiante, Hartmann (2011) representa o primeiro grande diferencial, apesar da certa crítica lukacsiana, sobretudo pela sua abordagem mais próxima de uma ontologia materialista.

Não é nossa tarefa aqui tecer uma análise profunda da ética, como fazem os melhores filósofos, tampouco caberia dentro dos limites de um artigo. Desse modo, para efeito de melhor aproximação aos nossos objetivos, limitaremos-nos a algumas considerações sobre uma importante característica da ética, descoberta por Lukács (1966a, p. 27): “O verdadeiro campo de batalha entre o imanentismo e o transcendentalismo é sem dúvida a ética”⁶. Para compreender melhor essa posição do esteta húngaro frente à ética, é necessário verificar como ele situa a gênese dessa categoria.

Como marxista das melhores cepas, Lukács (1966a) entende a ética como um produto histórico, surgindo na interação social com toda sua contraditoriedade e não linearidade características. Isso significa que não existe, para o pensador húngaro, a priori, uma ética emanada do além-mundo, entregue de lá para cá, inata. Ao contrário, tal complexo tem raízes totalmente mundanas, o que não implica que não estabeleça relações com todos os demais complexos sociais, que seja isolada. Tais relações estabelecidas – assim como a própria organização societária –, naturalmente, imprimem, cada uma ao seu modo, marcas no que chamamos de ética.

6 Tradução livre do autor para: “El verdadero campo de batalla entre el imanentismo y el trascendentalismo es sin duda la ética”.

Como já indicamos, ao contrário do que poderíamos julgar apressadamente, a ética nem sempre existiu, e menos ainda ligada ao reflexo religioso, como geralmente – e erroneamente – é posta nos dias atuais. Sobre isso, Tylor (1920, p. 326) nos fornece um importante testemunho.

Na medida em que a religião selvagem possa representar a religião natural, a ideia popular de que o governo moral do universo é um princípio essencial da religião natural simplesmente cai por terra. O animismo selvagem é quase desprovido daquele elemento ético que, para a mente moderna educada, é a própria mola mestra da religião prática⁷.

Essa ética que para a modernidade seria essencial, principal na religião e que, desde o início – religião natural –, esteve ligado a esta, é, de fato, inexistente na gênese desse tipo de reflexo da realidade. Não há uma ligação inicial entre ética e religião, pois a aproximação entre esses dois complexos é algo muito posterior ao nascimento do reflexo religioso. Na atualidade, essa forçada relação necessária entre ética e religiosidade/religião repercute de forma prática na educação, mas sobre isso trataremos um pouco mais adiante.

Não obstante, como Tylor (1920, p. 326) assinala no mesmo contexto acima citado:

Não, como eu disse, que a moralidade esteja ausente na vida das raças inferiores. Sem um código moral, a existência mesma dessas tribos mais rudes seria impossível; e de fato os padrões morais até mesmo das raças selvagens são em grande medida bem definidos e louváveis⁸.

7 Tradução livre do autor para: “So far as savage religion can stand as representing natural religion, the popular idea that the moral government of the universe is an essential tenet of natural religion simply falls to the ground. Savage animism is almost devoid of that ethical element which to the educated modern mind is the very mainspring of practical religion”.

8 Tradução livre do autor para: “Not, as I have said, that morality is absent from the life of the lower races. Without a code of morals, the very existence of the rudest tribe would be impossible; and indeed the moral standards of even savage races are to no small extent well-defined and praiseworthy”.

Isto é, o fato de que entre as raças selvagens – assim chamadas pelo antropólogo britânico – não existir aquele princípio ético universal que na modernidade é associado à religião, a um mundo imaterial e transcendente, não significa a inexistência de um código moral. É fácil perceber, sem muito esforço intelectual, que nenhuma sociedade se põe de pé sem um determinado código moral, a natureza de tal código, a quem ele mais interessa numa sociedade cindida em classes antagonicas, isso já é outro assunto. É justamente por esse motivo que Tylor (1920, p. 326) afirma:

Mas essas leis éticas se sustentam em seu próprio terreno de tradição e opinião pública, comparativamente independentes das crenças e ritos animistas que existem ao lado delas. O animismo inferior não é imoral, é amoral⁹.

O pesquisador percebeu, ao contrário do jugo moderno, a existência da ética em separado do reflexo religioso em sua gênese nos povos primitivos. Nessa fase da humanidade, portanto, a conduta ética dos indivíduos não era determinada por demiurgos ou espíritos. Isso nos leva a uma importante dedução: uma conduta ética – e também moral – não precisa necessariamente estar ligada ao mitológico e/ou ao transcendente religioso. Continuando, nesse sentido, Lukács (1966a, p. 116) afirma que:

[...] as formas de reflexo da realidade e de reação humana a ela que geralmente chamamos ética são também produtos de uma larga evolução histórica (não propriedades inatas ou ontológicas do ser-homem), que se desenvolverem independentemente das representações mágico-animista-religiosas e não chegaram senão relativamente tarde a essa união – tão extremamente contraditória – com a religião [...]¹⁰.

9 Tradução livre do autor para: “But these ethical laws stand on their own ground of tradition and public opinion, comparatively independent of the animistic beliefs and rites which exist beside them. The lower animism is not immoral, it is unmoral”.

10 Tradução livre do autor para: “[...] las formas de reflejo de la realidad y de reacción humana a ella que solemos llamar ética son también productos de una lar-

O esteta húngaro, dialogando com a obra de Tylor (1920), reforça o caráter histórico da ética, eliminando qualquer possibilidade de ela ser – como insistem alguns – inata ou algo descido dos céus para a terra. Ao contrário, sua gênese e desenvolvimento são completamente históricas e mundanas, o que não elimina a posterior interferência da religião já mencionada. Mas Lukács (1966a, p. 116) vai ainda além, afirmando que: “[...] a necessidade de uma ética, por primitiva que seja, não se apresenta senão com o desenvolvimento das classes”¹¹.

Em outras palavras, foi preciso que aparecessem classes sociais antagônicas na história, uma exercendo comando e exploração sobre as outras, para que a normatividade ética fosse realmente necessária. Antes disso, não havia espaço para que um grupo determinasse o que outro poderia ou não fazer, como deveria ou não agir. As regras de conduta anteriores às sociedades de classes eram estabelecidas coletivamente, com base nas necessidades reais para manutenção da vida – e, como assinala Tylor (1920), eram louváveis.

Contrário a essa mundanidade da ética, o pensamento religioso estabelece, segundo Hartmann (2011, p. 844), que:

[...] toda exigência moral do dever é, no fundo, mandado de Deus, expressão de sua vontade e, por isso mesmo, seu conteúdo é sentido pelo homem, ao que se dirige o mandado, como valor moral. Pois a moralidade existe na vida por mandado de Deus. Desse modo, os valores morais são não-autônomos, heterônomos. Estão dados por uma decisão inapelável de Deus¹².

ga evolución histórica (no propiedades innatas u ontológicas del ser-hombre), que se han desarrollado independientemente de las representaciones mágico-anímistico-religiosas y no han llegado sino relativamente tarde a esa unión – tan extremadamente contradictoria – con la religión [...]”.

11 Tradução livre do autor para: “La necesidad de una ética, por primitiva que fuera, no se presenta sino con el desarrollo de las clases”.

12 Tradução livre do autor para: “[...] toda exigencia moral del deber es, en el fondo, mandato de Dios, expresión de su voluntad y, por eso mismo, su contenido es sentido por el hombre, al que se dirige el mandato, como valor moral. Pues la moralidad existe en la vida por mandato de Dios. De este modo, los valores morales son no-autónomos, heterónomos. Están dados por una decisión inapelable de Dios”.

Como mencionado no início deste tópico, essa concepção religiosa que liga ética ao transcendente persiste com certa predominância em alguns espaços da sociedade. A própria política brasileira, assim como o Estado, é exemplo disso. Mostraremos num tópico específico o caminho pelo qual essa concepção de ética e valores morais ligados ao transcendente religioso chega à educação. Mas, voltando para as considerações de Hartmann (2011), podemos deduzir que para a religião não é possível a existência de uma ética e de valores morais que não sejam, em última instância, determinados por uma divindade.

Ilustrando bem o posicionamento do reflexo religioso perante a ética, a excelente exposição de Tonet (2018, p. 80) assevera que:

Para o crente, o sentido da vida tem sempre uma relação com a transcendência, como quer que ela seja entendida. Deus, deuses, forças superiores ou uma energia cósmica (misteriosa) são os responsáveis pela existência do ser humano e é em relação a essas entidades que se define o que é bom ou mau, justo ou injusto, correto ou incorreto.

Isto é, apenas faria sentido a vida, na medida em que estivesse de acordo com essas determinações morais e valores emanados dessas entidades misteriosas. A vida plena de sentido é a que realiza tais valores plenamente. Isso leva, como já fica evidente, a um pensamento bastante comum não só no cotidiano, mas também na academia, de que, sem religião – sem esses preceitos morais –, a sociedade cairia em um caos total, de todos contra todos.

Em síntese, para a concepção de mundo religiosa, só é possível um código moral se ele for emanção de um transcendente, só é possível valores se eles forem estabelecidos por demiurgos – fora do transcendente não há moral ou ética possível. Curiosamente, como aponta Tylor (1920), os povos primitivos tinham – desvinculados de qualquer elemento religioso – um louvável código moral.

O descolamento/desligamento de uma eticidade de elementos transcendentais é reforçado filosófico-ontologicamente pelo pensador germano-báltico. Assim, sobre a ética, Hartmann (2011, p. 843) afirma brilhantemente que:

Ela está orientada por completo ao aqui. As matérias de todos os valores morais dizem respeito à conduta concreta do homem neste mundo com homens deste mundo. Neste mundo também encontramos o cenário das ideias morais mais distantes. Desde o ponto de partida ético, a tendência ao mais além é contrária ao valor¹³.

Partindo de um referencial ontológico, ainda que com as debilidades como o da ontologia hartmanniana apontadas por Lukács (2024a), a ética só pode dizer respeito ao mundo dos humanos. Do mesmo modo, os valores morais não encontram outro cenário para realização, a não ser o solo terreno e a materialidade das relações sociais. Não só não é razoável uma ética do *más allá*, como também seria, paradoxalmente, contrária aos valores uma ética que aponte para o transcendente.

De modo geral, o reflexo religioso postula um mundo além deste como forma ideal, como superior e qualitativamente inalcançável pela terrenidade. A religião, desse modo, desqualifica a mundanidade, a materialidade e, por conseguinte, a história. Na concepção da leitura religiosa, o mundo humano não passa de um ensaio para, quem sabe, pleitear uma vaga na plenitude do além. Este que é valorativamente e qualitativamente superior. Portanto, não temos aqui apenas uma redução valorativa da materialidade, mas também sua negação. Sobre a quem interessa tal negação – inclusive no aspecto moral da concepção religiosa – no contexto da luta de classes, nós veremos no último capítulo.

13 Tradução livre do autor para: “Ella está orientada por completo al más acá. Las materias de todos los valores morales atañen a la conducta concreta del hombre en este mundo con hombres de este mundo. En este mundo también se halla el escenario de los ideales morales más lejanos. Desde el punto de partida ético, la tendencia al más allá es contraria al valor”.

Até aqui, o leitor já deve ter percebido o motivo pelo qual Lukács (1966a) chamou a ética de verdadeiro campo de batalha entre o imanentismo e o transcendentalismo. Pois bem, voltemos a esse ponto. Mas antes, lembremos que em termos marxiano-lukacsianos, entende-se por imanência o caráter em si – *intrínseco* – das coisas, como elas são independentemente da consciência e vontade humana.

É nesse sentido que nos referimos ao reflexo científico anteriormente, que este deve ler a realidade como ela é em si, em sua imanência. Assim, podemos convencionar que o imanentismo é a característica de enxergar o mundo, considerando sua imanência. Ao contrário disso, o transcendentalismo é a tendência – característica do reflexo religioso mas não apenas deste – de projetar na realidade traços subjetivos humanos, antropomorfizando a realidade e, mais que isso, admitindo um algo a mais no mundo que não só é imaterial como sobrenatural, no sentido místico.

Como nos ensina Lukács (2024b), pela mediação do reflexo o ser social reproduz na consciência a realidade. Contudo, essa realidade representada na consciência, apesar de ter uma objetividade, não constitui-se como realidade. A representação do real não é o real. Todavia, a realidade refletida religiosamente – o reflexo religioso – assume para o indivíduo uma natureza não apenas real, mas uma realidade além da mundanidade. Este real além mundo volta-se contra seu criador, toma-o como criatura. Aqui claro, há toda uma série de mediações histórico-concretas impossíveis de serem contempladas nesse momento. E sobre esse ponto, é válido ainda lembrar, com as devidas ressalvas, da concepção feuerbachiana sobre como a humanidade cria a religião e seus deuses.

Um dos maiores refúgios da religião, quando se depara ante uma crítica, é justamente a alegação de sua necessidade, em virtude de valores morais e de uma ética. O reflexo religioso – transcendentalismo – reivindica para si o título de único portador desses importantes ele-

mentos. Como já sinalizamos com Tonet (2018), a ideia é que o mundo – e, por conseguinte, as pessoas – só pode existir em sociedade com regras morais e uma dada eticidade, o que só é possível através da religião, o meio por onde se acessa os princípios ético-morais divinos.

Não obstante, Lukács (1966a) indica que desde a Antiguidade, quando o reflexo científico imanente da realidade ganha sua identidade própria, esforços têm sido feitos por vários pensadores – apesar de significativas diferenças entre eles –, no sentido de propor uma ética que corresponda a uma leitura imanente do mundo. Ou seja, que a conduta moral e a eticidade dos indivíduos não estivesse alienada ao transcendente religioso, mas que fosse desantropomórfica. Lukács (1966a, p. 187) sintetiza esses esforços da seguinte maneira:

O homem, vivo em um mundo que tenta conhecer adequadamente, tal como realmente é, sem projeção humana, tem a tarefa de construir ele mesmo sua vida, inserida na evolução histórico-social da humanidade, e encontrar o sentido de sua vida na vida, nessa mesma vida. Disto se segue – em segundo lugar – que o homem, como ‘microcosmo’, deve considerar-se segundo a mesma imanência segundo suas leis próprias, sem mitologizar suas forças e suas debilidades derivando-as de transcendências¹⁴.

Temos, portanto, de um lado da disputa, o transcendentalismo que cobra uma ética assentada sobre o além-mundo, determinada, emanada por um demiurgo ou por forças misteriosas. Do outro, o imanentismo que, como mostra a síntese lukacsiana, propõe uma ética, por assim dizer, cotidiano-materialista. Como deduzimos a partir da crítica de Tonet (2018), para o pensamento religioso que só con-

14 Tradução livre do autor para: “El hombre, vivo en un mundo que intenta conocer adecuadamente, tal como realmente es, sin proyección humana, tiene la tarea de construir él mismo su vida, inserta en la evolución histórico-social de la humanidad, y hallar el sentido de su vida en la vida, en esa misma vida. De esto se sigue – en segundo lugar – que el hombre, como ‘microcosmos’, debe considerarse según la misma inmanencia según sus leyes propias, sin mitologizar sus fuerzas y sus debilidades derivándolas de trascendencias”.

cebe uma ética religiosa, não é possível acessar essa eticidade e moral senão pela via da religião. Sem ela, o caos, a imoralidade e todos os horrores inimagináveis assolariam a humanidade. Esta concepção, entretanto, como temos visto desde Tylor (1920), não se sustenta.

Nessa disputa entre uma ética imanente e outra transcendente, o capitalismo insere novos problemas. No Antigo Regime, as bases materiais daquela organização societária mantinham maior correspondência com a predominância do pensamento religioso vigente, o que significa que, no contexto do medievo, uma ética predominantemente transcendentalista não era um obstáculo. Todavia, o capitalismo é o primeiro modelo de sociedade em que o reflexo científico da realidade é predominante, e tal forma de leitura de mundo só pode corresponder – ou deveria – a uma ética imanente. Mas essa forma de organização da riqueza material, ao mesmo tempo em que necessita da leitura imanente do mundo, inclusive para ampliar e melhorar suas ferramentas de dominação, não pode – ou pelo menos não é de seu interesse – exigir uma ética de base materialista e, portanto, imanentista.

Há um outro elemento importante nesse debate que se destaca nas sociedades cindidas em classe e, especialmente, no capitalismo. Vejamos o que antecipou Lukács (1966b, p. 387): “[...] a fé exige do homem uma concentração sobre a salvação da própria alma que exclui qualquer outra ocasião de concentrar-se; a fé exige que o homem se concentre sobre o destino ultraterreno da própria personalidade privada”¹⁵.

Não obstante o reflexo religioso querer se reivindicar como exemplo ético, a religião tende a direcionar o indivíduo para sua individualidade. A salvação é algo que só diz respeito ao sujeito individual, ainda que, para alcançá-la, seja válida alguma ação em prol do coletivo, como a caridade religiosa. Nesse caso, apesar de superfi-

15 Tradução livre do autor para: “[...] la fe exige del hombre una concentración sobre la salvación de la propia alma que excluye cualquier otra ocasión de concentrarse; la fe exige que el hombre se concentre sobre el destino ultraterreno de la propia privada personalidad”.

cialmente parecer que a religião conduz a alguma preocupação que não aquela individualista, o crente não pretende com isso mais que livrar sua própria alma. Até mesmo quando busca levar outras almas para o céu, no final das contas tudo isso não passa de uma mesquinha barganha pelo seu próprio lugarzinho junto ao seu Deus. Desse modo, Lukács (1966b, p. 387) prossegue: “[...] o amor, a caridade etc, podem ser perfeitamente virtudes religiosas, e até podem ocupar um lugar importante na moral religiosa; mas sempre estão a serviço dessa tarefa central, a salvação da própria alma”¹⁶.

Por essas características, poderíamos dizer que o egoísmo é inerente ao reflexo religioso e, por consequência, à religião – ainda que no limite o discurso religioso possa levantar justamente a bandeira do anti-egoísmo. Ainda assim, mesmo quando prega o amor indistintamente e o “virar a outra face”, bem como a caridade, o faz em prol de uma vantagem individual. Todo o resto não passa de meios possíveis para se alcançar a salvação própria. Ora, mesmo sob o viés da ética humanista, isso não nos parece aceitável, uma vez que esta condena a utilização de pessoas como meros instrumentos, meios para atingir determinados fins.

Santos (2021), debatendo sobre a articulação entre pessoa privada e necessidade religiosa, contrapõe à religião a capacidade da arte de superar – ao mesmo tempo em que conserva – a singularidade do sujeito privado. Ao fazê-lo, esse estudioso da Estética expõe a proximidade entre essas características da religião que temos apontado na esteira de Lukács (1966b) e as demandas capitalistas. De fato, na sociabilidade atual, há uma exacerbada valorização do caráter individual e privado, o que casa perfeitamente com o reflexo religioso na sua tendência de se voltar para a individualidade do sujeito.

16 Tradução livre do autor para: “[...] el amor, la caridad, etc., pueden ser perfectamente virtudes religiosas, y hasta pueden ocupar un lugar importante en la moral religiosa; pero siempre están al servicio de esa tarea central, la salvación de la propia alma”.

Continuar nessa temática, apesar de nos trazer elementos caros ao debate sobre religião e capitalismo, obrigaria-nos a aprofundar a questão da necessidade religiosa e sua articulação com o modo de produção atual, o que não caberia nos marcos do presente texto. Basta-nos para o momento, ressaltar que tanto a religião como o capitalismo se voltam para a valorização da singularidade privada e individual. Nesse ponto, ambos caminham juntos.

Retomando a problemática do imanentismo e transcendentalismo, ao que parece, o capitalismo é a primeira forma de organização da produção da riqueza material, na qual essa contradição se apresenta de forma mais gritante. A sociedade que se assenta sobre a dominação de umas poucas individualidades sobre uma massa de trabalhadores, em que o lucro está acima, inclusive da manutenção física da vida, é incompatível até mesmo com a ética dos humanistas. Esta, ainda que com muitos problemas, põe o indivíduo como finalidade, enquanto para o sistema do capital, os seres humanos não passam de ferramentas para obtenção do lucro.

Se nem mesmo a ética humanista – que por vezes tem um pé no transcendentalismo – tem espaço no capitalismo, que dirá, então, uma de caráter imanentista. E repetimos: mas a sociabilidade do capital precisa do reflexo imanente da realidade como garantia de sua subsistência. Assim, estamos inclinados a concluir que uma sociedade compatível com uma ética imanente deve, necessariamente, ser incompatível com o capitalismo. Para que a primeira exista, é necessário superar a segunda, suplantá-la em definitivo. Até lá, resta-nos o pântano dos valores e da ética religiosa transcendente, que tem sua utilidade se considerados os limites do modo de produção que a alimenta e que dela tira proveito. O imanentismo, no campo da ética, só vencerá o transcendentalismo quando a última pá de terra for jogada sobre os restos mortais do capital.

Alcançamos aqui, por enquanto, o nosso limite para a presente investigação sobre o tema da ética. Vale dizer que, partindo de uma concepção ontológica, há um extenso material que precisa ser analisado para que novas luzes sejam lançadas sobre esse debate. Entre eles podemos citar o trabalho de Lessa (2016), Santos (2021), Andrade (2016) e as próprias obras lukacsianas de maturidade.

A ética transcendente no contexto da educação

Essa concepção de ética transcendente, que é útil ao capitalismo conforme apontado no tópico anterior, chega na educação por vários meios e de forma institucionalizada, legalizada. São fartos os documentos que atestam tal afirmativa, como apresentaremos em seguida, mesmo sumariamente.

Antes, porém, precisamos pontuar de modo breve a condição histórica da religião com o estado brasileiro. É amplamente sabido que o processo de colonização, saqueamento e extermínio físico e cultural dos povos originários no que hoje chama-se Brasil, foi largamente conduzido sob o manto religioso. É verdade que, nos idos de mil e quinhentos, já se passara o auge do poder da religião – precisamente a cristã –. A ontologia religiosa atravessava uma crise que alguns séculos depois culminaria no predomínio da ontologia científica. Entretanto, na prática, a instituição religiosa ainda exercia poder considerável.

Nesse contexto, quando em alguns lugares do velho mundo já se criticava e já se vislumbrava algo para além da ontologia religiosa, ainda que com muitíssimas limitações; quando o iluminismo já apresentava seus germes e que refletiam já no campo da educação, chega no Brasil o que havia de mais atrasado: o Ratio Studiorum. A educação formal no Brasil, inicia-se de modo completamente atrelada com a religião. De lá para cá, a educação sob a custódia do estado nunca mais conseguiu desvencilhar-se do pantano da religião.

Nossa constituinte, que muitos têm como uma constituição laica, já em seu preâmbulo alude a uma proteção de Deus sobre os trabalhos que culminaram naquela carta magna (Brasil, 1988). Obviamente, a divindade a que os constituintes se referem não é outra senão a cristã, o que fica evidenciado no tipo e natureza da ornamentista religiosa presente inclusive nos espaços em que foram realizados os trabalhos de elaboração da nova constituição brasileira. A mesma carta magna, em sua pretensa laicidade, ao mesmo tempo em que veda que a união, estados e municípios apoiem ou atrapalhem cultos religiosos e igrejas, abre o espaço para que isto ocorra se for de interesse público. Resta evidente que num país colonizado culturalmente pelo cristianismo o culto religioso, a instituição religiosa será sempre de interesse público, ao menos de um determinado público. Veremos essa ambiguidade no trato da religião repercutir em outras instância do estado brasileiro, abrindo espaço para o permanente entrelaçamento da religião e sua ética com a educação.

Um dos reflexos mais imediatos na educação é visível na Lei nº 9394 de 1996, a famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela, a permanência do ensino religioso serve de ponte para introdução de elementos ético-morais na educação. A própria existência do ensino religioso previsto legalmente e sob tutela do estado tem como pano de fundo um apelo moral, pois o principal argumento de tal componente curricular é a formação moral e ética do cidadão – que só por essa via seria possível. Vale lembrar que o Brasil dispõe, para reafirmar seu caráter não laico, de um acordo com a Santa Sé para que o ensino religioso seja predominantemente cristão católico (Brasil, 2010). Em 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, ao julgar uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), que escolas públicas podem manter a componente de ensino religioso voltado para um credo ou religião específica, ou seja, podem ser confessionais.

Tudo isso desembocou ainda mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular, a nossa BNCC. Neste documento que visa padronizar um currículo mínimo em todo o país, o ensino religioso aparece como meio para uma formação do indivíduo moralmente melhor. Além disso, a transcendência reivindicada na BNCC tem um claro caráter religioso:

Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes (Brasil, 2018, p. 438, grifo nosso).

A transcendência tem notadamente um aspecto religioso e, além disso, juntamente com a dimensão imanente do ser, possibilita um relacionar-se com as divindades. E para que não reste dúvidas de que trata-se de algo místico e extremamente ligado a religião, a BNCC prossegue: “A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas [...]” (Brasil, 2018, p. 438).

Adentrando em sala de aula e de forma legalizada, a religião leva consigo sua ética e moral de tipo transcendente. Por consequência, a escola que deveria lidar com o conhecimento imanente da realidade, fomenta em seus educandos uma leitura transcendente do mundo. Essa visão de mundo religiosa, como se sabe, mistifica as relações sociais impedindo, por exemplo, a devida compreensão da exploração engendrada pela burguesia sobre a classe trabalhadora. O conhecimento só pode ser imanente, apreender algo significa captá-lo em suas determinações e suas legalidades próprias. Ou seja, em sua imanência. Nesse sentido, conhecimento religioso é uma contradição em termos, uma vez que não se pode conhecer algo de natureza transcendente. O que é diferente do conhecimento da história da religião enquanto instituição ou categoria, ou ainda das distintas manifestações religiosas.

Dito isso, como é possível que após a superação da ontologia religiosa por uma ontologia de caráter científico, a religião esteja tão entranhada na educação do capitalismo? Como antecipamos, a concepção de mundo religiosa e seu arcabouço ético-moral de traço transcendente, é útil ao capital na medida em que este cada vez mais – em virtude da crise estrutural – necessita do complexo religioso como excelente ferramenta ideológica e de alienação que é. A moral religiosa assim como a ética, contribui para turvar aos olhos da classe trabalhadora – mas não só desta – a real situação de degradação irreversível do capital. Além é claro, de atuar como ópio do povo (Marx, ano) e, como dissemos, tudo chancelado pelo estado através da educação formal e seu currículo.

Há outros elementos que poderíamos elencar aqui como prova da penetração da ética e da moral religiosa na educação, todavia, levada em conta a natureza da comunicação, excederíamos os limites previstos.

Considerações finais

Com base nos dados levantados nos textos e as análises realizadas, concluímos – ainda que preliminarmente – que nesse campo de batalha entre transcendentalismo e o imanentismo, o capitalismo atua numa contradição insolúvel: por um lado precisa da imanência da ciência ampliar seus meios de dominação manter-se enquanto modo de produção, ao mesmo tempo que lhe é conveniente a manutenção de uma ética transcendente. Esta, como apontamos, é útil ideologicamente para manter a classe trabalhadora conformada com a miséria inerente à atual organização societária. A religião e sua ética transcendente é uma venda que turva os olhos das massas de enxergarem que o verdadeiro problema a ser enfrentado é o próprio capital.

Nesse contexto e como consequência, conclui-se também que pensar os valores que determinam a conduta humana como algo sobrenatural favorece o domínio ideológico da classe dominante. O capitalismo se utiliza de vários complexos sociais para promover

uma ética transcendente, incluindo, como demonstramos, a educação. Uma das vias diretas usadas através da educação é por meio do currículo, no caso, com o ensino religioso.

Conclui-se ainda que, uma vez que os valores éticos transcendentes interessam ao modo de produção vigente, o capitalismo jamais possibilitará que sob seu comando a sociedade seja orientada moral e eticamente de forma imanente – pelo menos não de forma predominante. A consequência necessária e mais imediata dessa conclusão é que uma sociedade guiada por uma ética imanente só será possível mediante a superação do capitalismo. Isso, obviamente, não significa um cruzar de braços diante do problema.

Caminhando para nossas palavras finais, cabe ainda indagar o seguinte: dado que o grande apelo da religião ainda é a conduta moral dos indivíduos, que sem essa moral transcendente religiosa a sociedade sucumbiria num caos completo – como se já não vivêssemos isso –, o que restaria para a religião reivindicar ou, qual seria a necessidade religiosa numa sociedade cuja orientação ético-moral fosse de caráter imanente?

Por fim, encerramos afirmando, no que diz respeito ao debate sobre ética imanente no capitalismo, nosso alinhamento com Lessa (2016, p. 21): “Capitalismo e ética são ontologicamente incompatíveis”.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Sub-chefia para assuntos jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010**. Presidência da República, Casa Civil, Sub-chefia para assuntos jurídicos, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República, Casa Civil, Sub-chefia para assuntos jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

CHILDE, V. Gordon. **Man makes himself**: New York: The new american library, 1951.

HARTMANN, Nicolai. **Ética**. Madrid: Ediciones Encuentro, 2011.

LESSA, Sérgio. **Lukács: ética e política**: 1ª edição. São Paulo: Coletivo Veredas, 2016.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v. 1. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis. v. 2. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. 2ª edição, v. 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2024a.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. 2ª edição, v. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2024b.

TONET, I. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TYLOR, E. B. **Primitive culture**: research in to the development of the mithology, philosophy, religion, language, art and custom. v. 1. London: John Murray Press, 1920.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANTONIO NASCIMENTO DA SILVA

Doutor em Educação (PPGE/UECE). Mestre em Educação (PPGE/UECE). Graduado em Pedagogia (FECLESC/UECE). Professor efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Capistrano/Ce. Pesquisador colaborador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS-UECE) e Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação Estética e Sociedade (GPTREES).

JÚLIA ERIKA MOREIRA BASTOS

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília). Possui graduação em Bacharelado em Filosofia (UFC), graduação em Ciências Sociais (UFC) e mestrado em Educação (PPGE/UECE). Participa dos Grupos de Pesquisa, cadastrados no CNPq, “Cultura e Política do Mundo do Trabalho” e “Trabalho, Educação, Estética e Sociedade” (GPTREES).

LAYSLÂNDIA DE SOUZA SANTOS

Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI). Graduada em Pedagogia (FECLESC/UECE). Professora Efetiva da Educação Básica em Quixadá/Ce. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e Membro colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS).

