

Laboratório de Pesquisas sobre
Políticas Sociais do Sertão Central

O LAPPS é um espaço dedicado ao desenvolvimento acadêmico, político e cultural da classe trabalhadora. Suas atividades se articulam com o tripé ensino-pesquisa-extensão, buscando promover uma compreensão crítica da realidade. O laboratório contribui para desvendar as contradições da totalidade social, oferecendo uma base teórica para intervenções que visem a transformação da sociedade.



LAPPS: MARXISMO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA



LAPPS:
MARXISMO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Organizadores:
Layslândia Santos, Antonio Nasi, Lailton Santos



LUTAS ANTICAPITAL

Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação,
Estética e Sociedade

O GPTREES é vinculado ao LAPPS e reúne pesquisadores, colaboradores, professores e estudantes para discutir temas relacionados às ciências humanas e sociais. O grupo explora a relação dialética entre estética, complexidade social, trabalho e educação. As atividades desenvolvidas pelo GPTREES/LAPPS se colocam na busca de uma produção científica articulada a reflexões sobre as contraditórias relações sociais que dividem o mundo em classes antagônicas. A ciência produzida aqui, mesmo forjada sob os moldes academicistas, assume a luta pela emancipação humana. O GPTREES possui uma preocupação central com a formação da classe trabalhadora e com a divulgação e a apropriação do conhecimento histórico, cultural e artístico da humanidade.





LAPPS:
MARXISMO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Organizadores:
Layslândia Santos, Antonio Nasi, Lailton Santos



LAPPS:
MARXISMO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Organizadores:
Layslândia Santos, Antonio Nasi, Lailton Santos

1ª edição | **LUTAS ANTICAPITAL** | Marília/SP – 2025

LAPPS: MARXISMO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

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), Mauro Iasi (UFRJ), Maurício Sardá de Faria (UFRPE), 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

L316 LAPPS: marxismo, educação e formação humana. – Organizadores: Layslândia de Souza Santos, Lailton de Souza Santos, Antônio Nascimento da Silva. Marília : Lutas Anticapital, 2025.

337 p.

ISBN 978-65-5279-000-2

1. Marxismo. 2. Educação. 3. Políticas públicas. 4. Sociologia educacional.
5. Capitalismo. I. Santos, Layslândia de Souza. II. Santos, Lailton de Souza.
III. Silva, Antônio Nascimento da. IV. Título.

CDD 370.193

André Sávio Craveiro Bueno – Bibliotecário

CRB 8/8211 | Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

1ª edição: junho de 2025

Editora Lutas Anticapital

Marília –SP

editora@lutasanticapital.com.br

www.lutasanticapital.com.br

@editora_lutas_anticapital

PREFÁCIO

O Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS) emerge como um símbolo de resistência intelectual e militância acadêmica, fincado em um contexto de precarização da universidade pública brasileira. Localizado no sertão cearense, o LAPPS não é apenas um espaço de investigação científica; ele carrega consigo as marcas da luta de um povo que, como o sertanejo, precisa constantemente desafiar as adversidades para existir e reivindicar seu espaço no mundo.

As dificuldades que permeiam a trajetória do LAPPS refletem os dramas cotidianos do sertão, onde resistir é, por si só, um ato de coragem e determinação. Assim como o sertanejo enfrenta a seca, a escassez e o isolamento, o LAPPS enfrenta as barreiras institucionais e sociais que tentam sufocar a educação pública e de qualidade. Contudo, é justamente nesse ambiente árido que o laboratório floresce, mantendo viva a chama da educação revolucionária.

O LAPPS se configura como um espaço de formação crítica, onde ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam com o objetivo claro de contribuir para a emancipação da classe trabalhadora. É um espaço onde o conhecimento científico não se distancia das lutas cotidianas do povo, mas, ao contrário, se coloca a serviço daqueles que, historicamente, têm sido marginalizados pelo sistema capitalista. Defendendo incansavelmente que o saber deve ser um instrumento para a transformação social, o LAPPS não apenas forma intelectuais, mas militantes comprometidos com os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Mais que um local de produção acadêmica, o LAPPS é também um espaço de acolhimento, onde se cultiva a identidade e o pertencimento. Aqui, cada sujeito encontra sua voz, seja na crítica contundente ao capital ou na solidariedade construída entre os pares, sempre com o horizonte de uma sociedade igualitária.

Este e-book que ora apresentamos é uma expressão dessa militância e resistência. Ele reflete o compromisso do LAPPS em consolidar uma produção crítica, radical e dialética, sempre alinhada às necessidades da classe trabalhadora. Mais do que apenas difundir conhecimento, este projeto busca fomentar a formação de sujeitos capazes de questionar e enfrentar os desafios impostos pela sociedade capitalista.

Seja bem-vindo a este espaço de reflexão e transformação. O saber aqui produzido não se encerra nos muros da academia, mas almeja transformar o mundo, um passo crítico de cada vez.

APRESENTAÇÃO

“Sou só um sertanejo [...], quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa” — com essas palavras de Guimarães Rosa, damos início à nossa jornada. Assim como o sertanejo busca entender os matos profundos da vida, nós, do **Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS)**, buscamos desvelar os intrincados caminhos da realidade social, econômica, educacional e cultural da sociedade. O e-book “LAPPS: Marxismo, Educação e Formação Humana” é um reflexo desse esforço, um espaço de resistência intelectual fincado no sertão cearense, onde tentamos ir “até o rabo da palavra”, desdobrando as tramas entre educação, políticas sociais e a crítica ao capital.

Assim como o sertanejo enfrenta o sertão com a determinação de entender o que está oculto nos matos profundos, nós, do LAPPS, nos encontramos e nos reconhecemos na teoria revolucionária marxista. Este encontro não é meramente acadêmico, mas um impulso vital para ir além das aparências, para explorar e compreender as contradições subjacentes da realidade social, educacional, econômica e cultural da sociedade. O nosso trabalho é, de fato, um esforço contínuo para desvelar a complexidade da realidade, refletindo sobre as dinâmicas que moldam a formação humana e as políticas educacionais e sociais.

Dividido em cinco capítulos, este livro é um reflexo desse esforço, um espaço de resistência intelectual fincado no sertão cearense. Cada capítulo é uma estaca fincada no solo fértil das ideias marxistas, onde buscamos desvelar o que está oculto sob a superfície das

aparências, enfrentando as contradições do capitalismo e suas repercussões na vida dos trabalhadores. Nosso objetivo é, como Guimarães Rosa nos instiga, ir até o fundo das palavras e romper rumo para entender o verdadeiro impacto da teoria na prática social.

No **Capítulo I: Fundamentos da Teoria Revolucionária e Formação Humana: Trabalho, Educação & Linguagem**, exploramos o cerne do pensamento marxiano. A ontologia do ser social emerge como o fio condutor da formação humana, revelando que a educação não é um fenômeno isolado, mas um campo de disputas e contradições. Os textos aqui reunidos desvendam a relação profunda entre capital e educação, destacando como trabalho, linguagem e divisão do trabalho influenciam a formação do sujeito e a produção de ideologias. Este capítulo oferece uma visão crítica sobre a importância da educação e da ciência na transformação social, enfatizando a necessidade de compreender as estruturas sociais e suas implicações históricas.

O **Capítulo II: Marxismo, Gênero, Raça e Classe** expande a discussão para as lutas interseccionais que atravessam o campo educacional. Aqui, a análise crítica das formas de opressão e exploração reveladas pelas relações de gênero e raça é central. Os ensaios apresentados discutem como essas relações estão profundamente enraizadas nas estruturas de classe e são mantidas pelas relações de produção e apropriação privada.

No **Capítulo III: Contribuições Marxianas-Lukacsianas para o complexo da Educação**, seguimos o rastro de Georg Lukács e suas contribuições para a compreensão da educação. Este capítulo explora como a formação do ser humano emerge na sociedade capitalista. A análise lukacsiana e gramsciana oferece bases teóricas para refletir sobre o papel da educação como instrumento de transformação social, discutindo desde a universalização da educação até sua instrumentalização para a manutenção das desigualdades de classe.

O Capítulo IV: Marxismo, Educação e Políticas Educacionais examina como as políticas neoliberais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, enfraquecem a educação e a transformam em mercadoria a serviço do capital. A crítica se volta para como essas políticas aprofundam as desigualdades sociais, mas também aponta para a resistência das lutas diárias dos educadores e das comunidades que enfrentam essas adversidades.

Finalmente, o **Capítulo V: Literatura, Filosofia e Religião** nos conduz por veredas mais sutis. A literatura de Lima Barreto, a moral kantiana e a religião em *O Capital* são exploradas para refletir as contradições e mudanças da sociedade. Este capítulo é um diálogo entre estética e filosofia, e mostra como a literatura e a filosofia servem como espelhos para refletir as mudanças sociais, as lutas de classe e anseio por uma sociedade radicalmente diferente.

Assim como Guimarães Rosa nos ensina, o sertão é vasto, cheio de contrastes e mistérios. Este livro também é um convite para adentrar as veredas da educação, do marxismo e da formação humana. A vida, afinal, “é mutirão de todos”, e este mutirão de ideias é um esforço coletivo para pensar, resistir e construir um mundo radicalmente diferente. Ao leitor, fica o convite: siga conosco por esses caminhos, porque, como já foi dito, o mais bonito do mundo é isso, “que as pessoas vão sempre mudando”.

Sumário

PREFÁCIO	5
----------------	---

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DA TEORIA REVOLUCIONÁRIA E FORMAÇÃO HUMANA: TRABALHO, EDUCAÇÃO & LINGUAGEM

NOTAS APROXIMATIVAS SOBRE A CONCEPÇÃO REVOLUCIONÁRIA MARXIANA: TEORIA REVOLUCIONÁRIA EM IES PÚBLICA?	17
--	----

Guilherme Barbosa Gomes

Kaio Breno Belizario de Oliveira

A LINGUAGEM SOB O OLHAR DE LUKÁCS E VIGOTSKI: UMA ANÁLISE PRELIMINAR.....	33
---	----

Adéle Cristina Braga Araújo

Fabiano Geraldo Barbosa

Tatiana Silva Alves

O PAPEL DA DIVISÃO DO TRABALHO NA PRODUÇÃO DA IDEOLOGIA	47
--	----

Dayani Cris de Aquino

Domingos Leite Lima Filho

CAPÍTULO II

MARXISMO, GÊNERO, RAÇA E CLASSE

MULHERES, RAÇA E CLASSE SOB A ÉGIDE DA ONTOLOGIA MARXIANA.....	75
--	----

Adriana Mota de Oliveira Sidou

Maria Núbia de Araújo

Rosângela Ribeiro da Silva

A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA.....	99
--	----

Helena Ferreira Duarte

Lia Pinheiro Barbosa

Wildeni Gomes Silva

CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES MARXIANAS-LUKACSIANAS PARA O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EM LUKÁCS: SENTIDO LATO, STRICTO E SUA FORMA RESTRITA.....	115
---	-----

Karine Martins Sobral

José Deribaldo Gomes dos Santos

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A REPRODUÇÃO SOCIAL NA ONTOLOGIA DE LUKÁCS.....	139
---	-----

Karolynne Dantas Barbosa

Antonio Nascimento da Silva

O PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI A PARTIR DOS CADERNOS DO CÁRCERE	157
---	-----

George Amaral

CAPÍTULO IV

MARXISMO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NOVAS FORMAS DE GOVERNO ESCOLAR OBRIGATÓRIA EM CÓRDOBA-ARGENTINA: O CASO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	181
---	-----

Yanina D. Maturo

FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO, BNCC – EM E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	203
--	-----

Dante Henrique Moura

Lailton de Souza Santos

Layslândia de Souza Santos

OS DESDOBRAMENTOS DAS OFENSIVAS NEOLIBERAIS NA DOCÊNCIA
E FLEXIBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL..227

Layslândia de Souza Santos

Lailton de Souza Santos

Jefferson Nogueira Lopes

A INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO
E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 251

Expedito Vital Marinho Junior

Layslândia de Souza Santos

Julliano Cruz de Oliveira

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A FORMAÇÃO DA
CLASSE TRABALHADORA A SERVIÇO DO CAPITAL.....267

Expedito Vital Marinho Junior

Julliano Cruz de Oliveira

CAPÍTULO V

LITERATURA, FILOSOFIA & RELIGIÃO

A LITERATURA DE LIMA BARRETO: APROXIMAÇÕES COM O REALISMO
LUKACSIANO 291

Adele Cristina Braga Araújo

Angélica dos Santos Freire

Emanoel Rodrigues Almeida

A MORAL KANTIANA E O PROBLEMA DO IMPERATIVO CATEGÓRICO....
.....309

Janaira Fernandes Teixeira

NOTAS INICIAIS SOBRE A RELIGIÃO NO LIVRO PRIMEIRO D'O
CAPITAL..... 323

Antonio Nascimento da Silva

Betânea Moreira de Moraes

Karolynne Dantas Barbosa

Sobre os organizadores.....337



CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DA TEORIA
REVOLUCIONÁRIA E FORMAÇÃO
HUMANA: TRABALHO, EDUCAÇÃO &
LINGUAGEM



NOTAS APROXIMATIVAS SOBRE A CONCEPÇÃO REVOLUCIONÁRIA MARXIANA: TEORIA REVOLUCIONÁRIA EM IES PÚBLICA?

Guilherme Barbosa Gomes

Graduando em Licenciatura Plena em História;
Universidade Estadual do Ceará; guilherme.barbosa@aluno.uece.br

Kaio Breno Belizario de Oliveira

Mestre em Educação; Universidade Estadual do Ceará
kaiobelizario12@gmail.com

Resumo: Este ensaio tem como enfoques o conceito de revolução, a aproximação a concepção revolucionária marxiana e certas proposições que con dizem com uma autêntica mudança das estruturas sociais. Optou-se pela onto-metodologia materialista, já que é a que melhor articula história e desenvolvimento humano, bem como utilizou-se da técnica da leitura imanente no processo de pesquisa. Diante da vasta obra marxiana e marxista, pinçou-se um conjunto que possibilitou minimamente articular as diferentes partes do presente trabalho. É possível, a partir do esboço elaborado, apontar que a autêntica mudança das estruturas sociais se baseia nos lemas: “abolição da propriedade privada” e “trabalho associado”. Uma vez que enquanto o estado de coisas se mantiver, haverá guerra.

Palavras-Chave: Revolução. Luta de Classe. Universidade Pública.

Introdução

O presente ensaio pode ser resumido a uma estrofe catártica daquela música intitulada “War”, de Bob Marley: *“That until there are no longer / First class and second class citizens of any nation / Until the color of a man’s skin / Is of no more significance than the color of his eyes / Me say war”*¹.

Somente a arte pode fazer um resumo assim magistral. Contentamo-nos em demonstrar os traços basilares do conceito de Revolução; tecer notas aproximativas a concepção revolucionária de base marxiana e fazer proposições diante do contexto da universidade pública no atual estágio do sistema capitalista.

Para que ante o esboço obtido se possa dizer que: com o *status quo* da sociedade capitalista, haverá guerra. Isto significa, luta de classes até que não haja mais primeira e segunda classe em nenhuma nação. Permaneçamos por mais uns instantes na arte, naquela parte em que o cantor diz: *“As we are confident / In the victory / Of good over evil / Good over evil, yeah / Good over evil / Good over evil, yeah”*².

Certamente haverá os que dirão que as linhas escritas anterior e posteriormente se tratam de utopia. A teoria de base marxiana já demonstrou que não. Desse modo, cabe indagar: quais são os caminhos possíveis para o debate revolucionário na universidade pública?

Este ensaio tem como objetivos: a) tecer os caracteres gerais sobre o conceito de revolução; b) evidenciar possíveis aproximações à concepção revolucionária de base marxiana e c) propor ações que condizem com uma autêntica mudança das estruturas sociais.

Recorreu-se a onto-metodologia materialista por ser a que melhor articula história e desenvolvimento humano (Santos, 2023). No

1 Até que não existam / Cidadãos de primeira e segunda classe em qualquer nação / Até que a cor da pele de um homem / Não seja mais significativa do que a cor dos seus olhos / Digo que haverá guerra”. Tradução nossa.

2 Porque nós estamos confiantes / Na vitória / Do bem sobre o mal / Do bem sobre o mal, sim / Do bem sobre o mal / Do bem sobre o mal, sim”. Tradução nossa.

que concerne à técnica, optou-se pela leitura imanente, detalhada por Lessa (2014), no processo de pesquisa. As próximas linhas foram divididas em três partes para facilitar a leitura e a compreensão dos objetivos pretendidos por este trabalho.

Tessituras do conceito de revolução

A primeira tarefa do presente ensaio é tecer algumas considerações sobre o que se entende por revolução, isto é, às vezes ele aparece representando uma coisa e, noutras ocasiões aparece representando outra. Na tentativa de filtrarmos em qual vertente queremos nos alinhar, tentaremos fazer uma breve exposição em diferentes propostas de definição.

O acontecimento que marcou o uso e o sentido, até hoje empregado por muitos historiadores, do conceito de revolução, foi a Revolução Francesa. Com ela, este ganharia um significado diferente de uma espécie de retrocesso ou volta ao que se havia antes – como no caso da Revolução Inglesa e o retorno à monarquia –, ganha-se agora um novo significado: “o de uma mudança estrutural, convulsiva e insurreccional” (Silva; Silva, 2009, p. 362).

Ainda assim, o termo pode ser empregado em outros aspectos da sociedade, por isso é muito comum lermos e ouvirmos: revolução cultural, revolução tecnológica, revolução industrial, entre outras. Contudo, como base fundamental de categoria de análise histórica, de maneira mais ampla, pode ser definida como: “todo e qualquer fenômeno que transforma radicalmente as estruturas de uma sociedade; quaisquer estruturas, e não apenas estruturas políticas, econômicas e sociais.” (Silva; Silva, 2009, p. 363).

Diante disso, quando se trata de viés político – aqui já englobando todos os seus respectivos impactos nas áreas econômicas e sociais –, a historiografia costuma classificá-la entre dois tipos: burguesas e proletárias. Consequentemente, dois modelos são primordiais para

essa análise: Revolução Francesa e Revolução Russa, respectivamente. Uma vez sendo um fenômeno político-social e que traz mudanças radicais na estrutura social, a revolução é necessariamente um conflito de classes.

Na perspectiva de desenvolvimento da história esboçado em *A ideologia alemã* (1845-1846), por Marx e Engels, numa sucessão de épocas históricas, fundada em um modo de produção, o conceito de revolução, aparece, em seu sentido mais pleno, como um salto cataclísmico de um modo de produção para o seguinte (Bottomore, 1988).

Dessa maneira, com base no Dicionário do pensamento marxista, significando que o salto seria provocado por uma convergência de conflitos entre as velhas instituições e as novas forças produtivas que lutam pela liberdade, ou melhor, entre as classes dominante e dominada dentro da velha ordem. Conquanto, entre uma primeira e uma nova classe nascida para desafiá-la, desembocando, ao nível da revolução socialista, na conjuntura em que a velha classe explorada e a nova classe dominante fossem a mesma coisa.

No tópico acerca de “revolução” é descrito, ainda, todo o estudo de base marxista indo desde a diferenciação de revolução burguesa realizada por Marx e Engels, até as ditas comunistas.

Precisa-se operar ainda, neste tópico, uma distinção salutar acerca dos traços definidores da confusão (muitas vezes ocorrida) relacionada àquela de caráter socialista. Por isso, recorrer-se-á a Claudín (1985), especialmente aos comentários que ele fez no capítulo 2, “A crise teórica”, ao analisar o esquema teórico de Lênin.

Desse modo, a diferenciação entre revolução socialista, a de tipo social e de caráter política. A primeira corresponde à transformação socialista das estruturas econômico-sociais, das superestruturas políticas e da cultura. Já a última, diz respeito à tomada do poder pela classe operária.

O autor explicita que o primeiro conteúdo de “revolução socialista” inclui plenamente o segundo, uma vez que a de tipo social, socialista ou burguesa, abrange como momento necessário à de viés político, ou seja, a passagem do poder a uma nova classe. No entanto, o segundo conteúdo somente inclui parcialmente o primeiro.

A continuação da descrição pelo nosso autor envolve o papel de Lenin em diferenciar os caracteres apontados acima no seguinte esquema: 1) revolução em sentido amplo e 2) revolução em sentido estrito. Tal engenharia encerra uma discussão sobre a distinção de espaço e tempo.

Penetrar na discussão desdobrada por Claudín (1985) acerca das implicações da engenharia intelectual de Lenin foge ao escopo principal do presente artigo. Mas vale salientar que Lenin não se afastou, substancialmente da concepção global delineada por Marx e Engels de que a revolução socialista era, por essência, mundial; mesmo que a tomada do poder pela classe operária não possa se realizar simultaneamente em todos os países; cobrindo uma extensa época histórica, isto é, um processo longo. Suscitando-se, articuladamente, as transformações estruturais, políticas, culturais, etc., em escala planetária.

Notas aproximativas a uma concepção revolucionária marxiana

Seguindo o que foi exposto acerca do conceito de revolução, tanto nos dicionários, quanto na obra de Claudín, para Marx e Engels, a distinção entre as de tipo burguesa e proletária, é sem dúvidas, ainda mais fundamental. A segunda tarefa, é traçar as linhas mais gerais do pensamento marxiano tanto na diferenciação entre esses dois tipos, como na especificação do conceito de revolução proletária, que será abordado ao longo de sua obra.

Por conseguinte, balizando os caracteres do presente ensaio, faz-se necessário realizar pinçamentos de excertos textuais em que Marx e Engels tratam acerca daquela realizada pelos proletários em diferentes obras. Pelo motivo da vasta produção bibliográfica de ambos, optamos por selecionar obras fundamentais dos autores em que explicam e delineiam do que se trataria tal tipo de processo revolucionário.

O primeiro fator que queremos destacar é que Marx e Engels nunca perdem de vista a análise materialista das contradições dos processos históricos dos seres humanos. Basta visualizar as diversas ocasiões em que os autores analisaram as conjunturas históricas das revoluções e processos revolucionários de tipo burguês pelo mundo. Desde 1843, Marx e Engels se debruçam em estudos sobre as revoluções inglesa (Revolução Gloriosa), francesa, norte-americana, e processos revolucionários na Alemanha, embora que parciais, como a Reforma Luterana e a Guerra Camponesa de 1524-1525.

Para avançarmos na nossa exposição, faz-se oportuno adentrar nas seguintes obras: 1) A ideologia alemã; 2) Manifesto do partido comunista; 3) 18 de Brumário de Luís Bonaparte; 4) Os Resultados Eventuais da Dominação Britânica na Índia e 5) Crítica do Programa de Gotha.

Desse modo, quando se fala, no tópico “Origem do Estado e relação do Estado com a sociedade civil”, da obra *A ideologia alemã*, de que a história nada mais é do que o suceder de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores, bem como, considerando as diversas mediações, da transformação da história em história mundial. Em outros termos, com a expansão da atividade numa atividade histórico-mundial, algo que é estranho aos indivíduos, revela-se o mercado mundial (Marx; Engels, 2008).

Mas ao colocar os seres humanos como fazedores da sua própria história, é empiricamente possível o desmoronamento do estado de coisas existente da sociedade (burguesa) por obra da revolução comunista, por sua vez, a superação da propriedade privada.

Pode-se perguntar quais indivíduos concretos são responsáveis pela tal revolução, pela autêntica libertação, que era tão misteriosa antes da teoria materialista de Marx e Engels. Para expor com mais peculiaridade, ter-se-á que recorrer ao *Manifesto do Partido Comunista*.

Marx e Engels (2012, p. 35), vão dizer nitidamente o seguinte:

As armas de que a burguesia se valeu para derrotar o feudalismo voltam-se agora contra a própria burguesia. Ela, porém, não apenas forjou as armas que vão matá-la, mas gerou também os homens que vão empunhar essas armas: os trabalhadores modernos, os proletários.

A classe que tem potencial revolucionário e consequentemente – os meios para conduzir a transição do sistema capitalista para o comunismo seria o proletariado. De maneira mais enfática, o fato de o proletariado ser a classe revolucionária – capaz de superar o capitalismo e iniciar essa transição. Isso pode ser visualizado no *Manifesto do Partido Comunista* na seguinte afirmação: “O proletariado, a mais inferior das camadas da sociedade de hoje, não pode se erguer, não tem como se levantar, sem que voe pelos ares a superestrutura das camadas que compõem a sociedade oficial.” (Marx; Engels, 2012, p. 39).

Com base no exposto, pode-se questionar: o afirmado até aqui não seria idealismo, ou seja, contrário ao materialismo proposto pelos próprios autores? Certamente as palavras a seguir falam por si só: “(...) por obra da revolução comunista (de que trataremos mais à frente) e com a superação da propriedade privada, superação esta que é idêntica àquela revolução [...]” (Marx, Engels, 2008, p. 40-41).

A revolução a qual foi mencionada que deveria ser idêntica (lembrando que não há identidade sujeito-objeto, tampouco identidade em eventos históricos distintos, ainda que haja semelhanças), trata-se da francesa, no sentido da transformação social por ela feita. Para os autores, ela foi plena, uma vez que transformou radicalmente tanto as relações de propriedade privada quanto as formas de

sociabilidade; além de abrir o espaço necessário para instaurar as bases políticas e econômicas para o surgimento de um novo tipo de modo de produção, o capitalismo.

Vale reforçar então, que a classe que é a responsável por realizar esse processo não pode ser outra além da burguesia, justamente pela análise histórica e materialista das condições para que fosse realizada, que se faz essa conclusão. Sendo assim, a revolução socialista, também deverá ser protagonizada por uma classe que materialmente, tenha condições para tal feito, o proletariado.

Consequentemente, seguindo a mesma tradição materialista e histórica, esses ditos a partir das linhas escritas no *Manifesto*, apenas reiteram que é na destruição do tipo de propriedade privada capitalista, exercida pelo proletariado, que abrirá o espaço para o novo modo de produção, desta vez, comunista: “(...) cabe-lhes destruir toda segurança e toda garantia à propriedade privada” (Marx; Engels, 2012, p. 39).

Ainda sob a ótica do *Manifesto*, Marx e Engels vão reiterar alguns aspectos importantíssimos acerca da revolução proletária, sendo eles: o caráter internacional e o debate sobre o conteúdo e a forma da revolução. Já que o capitalismo é um sistema global, como já explicitado acima, seu processo de transição tem necessariamente que ter caráter internacionalista.

Uma vez estabelecido esse processo, sua superação (o comunismo), também deverá ser global para que esteja completa a passagem de um modo de produção para outro e a transformação radical do tipo de propriedade privada dos meios de produção.

Fica nítido o motivo dos autores terem escrito que: “[...] superação esta que é idêntica àquela revolução [...]” (Marx, Engels, 2008, p. 40-41), já que ela proporcionou o caráter universalizante e a abertura para um novo tipo de modo de produção e de relação de propriedade privada.

É tanto que, Marx e Engels vão explicitar que ainda que os processos revolucionários sejam em sua forma nacionais, seu conteúdo não pode deixar de ser internacional: “A luta do proletariado contra a burguesia é, de início, uma luta nacional, não em seu conteúdo, mas em sua forma. Evidentemente, o proletariado de cada país precisa, em primeiro lugar, se haver com sua própria burguesia.” (Marx; Engels, 2012, p. 39).

O famoso excerto: “Que as classes dominantes tremam ante a revolução comunista. Os proletários nada mais têm a perder com ela do que seus grilhões. Têm, sim, um mundo a ganhar.” (Marx; Engels, 2012, p. 61) e o célebre chamado de luta: “Proletários de todos os países, unam-se” (Marx, Engels, 2012, p. 61), reiteram e enfatiza, esse caráter universal da classe trabalhadora e a necessidade de que seja mundial: o processo tanto da transição, quanto da passagem de um modo de produção para outro.

Antes de avançarmos para a análise histórica realizada por Marx em *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, precisa-se citar mais uma parte fundamental do *Manifesto*. É costumeira a citação da passagem: “Até hoje, a história de toda sociedade é a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 2012, p. 30), feita logo no começo da exposição das classes burguesa e proletária. Importa lembrar que daí os autores desenvolvem uma descrição catártica da história.

No entanto, busca-se expor a parte em que os autores explicitam como a burguesia utiliza a classe revolucionária, que devia lutar contra ela, para a obtenção de suas próprias metas. Observe-se:

[...] os proletários não combatem seus inimigos, mas os inimigos de seus inimigos: os resquícios da monarquia absoluta, os proprietários de terras a burguesia não industrial, os pequenos-burgueses. A totalidade do movimento histórico encontra-se, assim, concentrada nas mãos da burguesia. Cada vitória conquistada é uma vitória da burguesia. (Marx; Engels, 2012, p. 38).

Salienta-se mais algumas palavras da obra: 1) que a condição essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza em mãos privadas, a formação e a multiplicação do capital; 2) a condição para o capital é o trabalho assalariado; 3) o trabalho assalariado é balizado pela concorrência entre os trabalhadores.

Com isso, pode-se partir para a análise de conjuntura realizada por Marx a poucos anos da publicação do texto. Logicamente, devido ao espaço do presente ensaio, jamais se poderia abarcar a imensidão analítica da obra por completo.

Por isso, ao descrever os eventos ocorridos entre 1848 e 1851, perspicazmente Marx mostra como a burguesia consegue ludibriar, lembre-se dos ditos no *Manifesto*, as diversas classes sociais para sustentar as relações capitalistas. Isso aparece elegantemente, depois da análise da Constituição de 1848, mas vale mencionar certa ironia do alemão: “(...) livrando a sociedade burguesa inteiramente da preocupação de governar a si própria?” (Marx, 2011, p. 42).

Das várias oportunidades em que é possível citar os caracteres dos aspectos revolucionários por parte da burguesia, salienta-se as passagens em que Marx menciona o proletariado, ele indaga acerca do não levante dessa classe, cita a estratégia da burguesia (ou lamentações pela abdicação da classe trabalhadora de lutar por ela) para ganhar pujança, demonstra a destreza do capital em se adaptar ao nível mais elevado, isto é, sacrifício da classe em benefício próprio.

Em *Era das revoluções* (Hobsbawm, 2022), pode-se visualizar os prelúdios do contexto descrito por Marx em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Grosso modo, como o capital, perante as suas contradições, produz uma forma para continuar explorando o trabalho, à medida que mantém as relações capitalistas.

Faz-se necessário retomar mais um dito do *Manifesto* antes de se finalizar as considerações acerca dessa obra-prima de Marx, qual seja, “(...) o comunismo pode resumir sua teoria numa única expressão: a abolição da propriedade privada.” (Marx; Engels, 2012, p. 42).

Sob esse panorama, pode-se explicitar mais um excerto daquela análise de conjuntura como forma de resumo:

Assim sendo, ao tachar de heresia “socialista” aquilo que antes enaltecera como “liberal”, a burguesia confessa que o seu próprio interesse demanda que ela seja afastada do perigo de governar a si própria; que, para estabelecer a tranquilidade no país, sobretudo o seu Parlamento de burgueses devia ser silenciado; que, para preservar o seu poder social intacto, o seu poder político devia ser desmantelado; que os burgueses privados só poderiam continuar a explorar as demais classes e desfrutar sem percalços a propriedade, a família, a religião e a ordem se a sua classe fosse condenada à mesma nulidade política que todas as demais classes; que, para salvar a sua bolsa, a coroa deveria ser arrancada da sua cabeça e a espada destinada a protegê-la deveria ser pendurada sobre a sua própria cabeça como espada de Dâmocles. (Marx, 2011, p. 70).

Diante disso, adiante na nossa exposição, no artigo intitulado “*Os resultados eventuais da dominação britânica na Índia*” (Marx, 1853), demonstra-se mais preceitos dos aspectos da concepção revolucionária marxiana. O caráter mundial que deve ter uma revolução, colhendo os frutos de uma região; a analogia realizada pelo alemão das revoluções geológicas (transformaram a superfície da terra) com a indústria e o comércio burgueses que criam condições materiais de um mundo novo; bem como aponta para o caráter de uma revolução social capaz de apoderar-se das realizações burguesas e continuar com o progresso humano.

Por fim, na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx vai de forma mais profunda e sistematizada, tratar acerca do processo de transição. Vale ressaltar que já era um autor mais maduro e com sólida produção acerca da crítica da economia política, além do fato de já ter, a essa altura da vida, publicado a primeira parte de sua *Magnum Opus* que é *O Capital*.

O que traz à tona mais um fator essencial para a compreensão da concepção revolucionária em Marx. Somente após ter compreendido como se reproduz o capital, suas formas basilares e sua expressão política, juntamente com o estudo aprofundado da história e dos fenômenos sociais concretos, – a análise da Comuna de Paris por exemplo –, que o autor foi capaz de fazer os apontamentos e o traçado das linhas gerais do processo de transição, e de fazer a crítica tão contundente a um programa de um partido operário alemão, o que demonstra a especificidade e a cientificidade do uso do método materialista marxiano.

Para além dos pontos mais específicos que Marx vai refutar em sua crítica ao programa, está aqui localizado mais uma das pedras angulares da teoria revolucionária: a crítica ao Estado e a necessidade de sua destruição; não apenas sua tomada e mudança em sua forma ou caráter, mas sim, preparar sua própria destruição.

Junto disso, a enfática afirmação de que não é somente através do ato essencialmente político de tomada do Estado que a sociedade vai transitar do capitalismo ao comunismo, uma vez que o Estado tem em sua essência a divisão da sociedade em classes. Marx vai expor as linhas gerais do papel da transição em apontamentos³ que, uma vez superados, serão os alicerces da transição para o comunismo.

Considerações finais

Nas considerações sobre o método, Giannotti, na tradução publicada pela Boitempo, d'*O Capital*, alerta que a obra pretendia criticar um modo de produção da riqueza essencialmente ancorado no mer-

3 Por exemplo, a própria ênfase de que durante esse processo transitório de uma sociedade para outra, será de suma importância o desenvolvimento das forças produtivas, a necessidade de uma ditadura do proletariado, a superação das relações de produção existentes, dentre outros aspectos. Destes, poderão emergir as novas formas de consciência social, assim como a desapareição das classes sociais e o fim do Estado e suas formas de propriedade privada. Marx irá expor com maior sistematização esses fatores na *Crítica ao programa de Gotha*.

cado (na troca de produtos sob a forma mercantil). Não obstante, o autor chama atenção a mais um aspecto referente a obra, qual seja, que não se fecha numa teoria da revolução.

Ademais, foi possível perceber as tessituras do conceito de revolução, bem como as notas aproximativas da concepção revolucionária marxiana. A terceira tarefa, à guisa de conclusão, será a de propor possíveis caminhos ao debate revolucionário no Sertão Central, especificamente no âmbito da universidade pública.

É inegável como no estágio atual do sistema capitalista, do capital em crise estrutural, a socialidade baseada na livre concorrência, as relações capitalistas, não conseguiu atender as demandas sociais mais básicas possíveis, por exemplo, de todas as pessoas subsistirem adequadamente materialmente; basta visualizar os índices dos setores produtivos e os índices de pobreza no mundo. Ou, para sermos mais enfáticos, a quantidade de pessoas que não se alimentam adequadamente por dia; que vão para a escola em busca de uma refeição.

Do mote geral, que o presente ensaio traçou, deve-se tirar muitas lições acerca dos rumos que a sociedade brasileira pode tomar nos diversos setores sociais. Uma vez que realizamos a apresentação de nossas notas aproximativas, tomaremos a liberdade agora, de para além da exposição, fazer algumas proposições com base nelas.

Logrou-se, mesmo que parcialmente, um campo teórico, mas, além disso, os sujeitos responsáveis por executar a “teoria”. Com isso, depois de um longo período de vulgarização da teoria marxiana, põe-se à mente o stalinismo, suscita-se o esforço de retomada das próprias obras de Marx e Engels. Um caso exemplar que pode ser citado dessa empreitada de reencontro é a chamada *Ontologia* de Lukács.

Dentro dos limites existentes na universidade pública, propõe-se:

1) uma produção acadêmica com base na concepção revolucionária marxiana, que possibilite a compreensão de que a mudança do *status quo* é empiricamente possível;

2) como momento preparatório, que não pode cessar jamais, realização de leitura imanente da vasta produção teórica dos alemães (Marx e Engels, além dos autênticos autores que bebem da teoria marxiana). Por extensão, da história;

3) maior conexão com a classe trabalhadora: contato entre universidade e a comunidade em geral;

4) postura docente autenticamente revolucionária;

5) guiar-se sempre pela análise materialista da história, e dela, formular e retirar as categorias fundamentais de compreensão da realidade.

Do ponto de vista local, regional, nacional as proposições, uma vez circunscritas somente a esses âmbitos, não colhem frutos fortuitos na superação do atual modo de produção, na medida em que a revolução precisa ser em escala internacional, com uma longa duração (mesmo que a ruptura seja rápida).

Não obstante, tampouco é efetiva se se mantiver as relações capitalistas; manutenção da propriedade privada e as suas forças repressivas. Ou seja, essas proposições, no máximo, nesses âmbitos, poderão atuar como medidas paliativas, que o próprio sistema do capital, em crise estrutural, permite que os revolucionários executem.

Espera-se que esse trabalho sirva como uma fonte, das várias, aproximativa ao estudo da concepção revolucionária marxiana. Ademais, nossos esforços modestos, em comparação com obras como “Que fazer?”, “O Estado e a revolução”, dentre outras, buscam vivamente entoar como preceitos gerais: a) a abolição da propriedade privada; e b) trabalho associado.

Referências

- BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar Editor, 1988.
- CLAUDÍN, F. **A crise do movimento comunista**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- LESSA, S. **O revolucionário e o estudo**: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2012.
- SANTOS, D. A relação entre o em-si e o para-nós no reflexo científico. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, n. 17, 2022.
- SILVA, V; SILVA, M. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- War. Intérprete: Bob Marley & The Wailers. Compositores: Allen Cole e Carlton Carly Barrett. In: RASTAMAN Vibration. Intérprete: Bob Marley & The Wailers. Kingston, Jamaica: Harry J. Studios; Joe Gibbs Studio. Mixada em Miami, Florida: Criteria Studios, 1976. 1 disco sonoro, lado b, faixa 4 (3:36).

A LINGUAGEM SOB O OLHAR DE LUKÁCS E VIGOTSKI: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Adéle Cristina Braga Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
adele.araujo@ifce.edu.br

Fabiano Geraldo Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
fabiano.barbosa@ifce.edu.br

Tatiana Silva Alves

Secretaria Municipal de Educação (SME) Prefeitura Municipal de Fortaleza
tati.silva.alves@gmail.com

Resumo: As consequências do trabalho perpassam aquilo que nele foi posto de modo imediato e consciente, na medida em que a sua natureza onto-histórica não esgota toda a atividade humana e, ao contrário, promove o desenvolvimento de outros complexos sociais. Os diversos complexos oriundos do trabalho contribuem para o desenvolvimento da natureza humana. A linguagem, enquanto um desses complexos, detém grande importância na formação do ser social, pois, se constitui um órgão auxiliar das relações humanas. Nesse contexto, o artigo pretende apresentar uma síntese analítica acerca da categoria da linguagem a partir dos estudos de Lukács e Vigotski. Trata-se, aqui, de um esforço teórico a fim de identificar pontos de aproximação em suas abordagens, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel da linguagem na experiência humana e na transformação social.

Palavras-Chave: Linguagem. Lukács. Vigotski.

Introdução

A relação entre trabalho, linguagem e desenvolvimento humano é um tema complexo que transcende as fronteiras do imediato e consciente. O trabalho molda o ambiente físico e influencia profundamente os complexos que constituem a natureza humana. Dentre esses complexos, a linguagem emerge como um elemento crucial na formação do ser social, sendo o meio primordial através do qual todas as interações humanas se desdobram.

Estudar a linguagem através das perspectivas de teóricos como Vigotski e Lukács é fundamental por várias razões, pois, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento essencial para o pensamento, a percepção e a interação social.

Para Vigotski, é através da linguagem que as crianças internalizam conceitos, aprendem a controlar seu comportamento e se engajam em processos mentais superiores. Lukács aborda como a linguagem facilita a mediação entre indivíduos, permitindo a cooperação e a construção de significados compartilhados.

No processo de construção do ser social através do trabalho, é necessário que exista um ponto de articulação entre o homem primitivo e o ser social. Essa articulação é mediada através da linguagem. Para Lukács (2012, p. 162), “a linguagem é a satisfação de uma necessidade social que surge ontologicamente, em decorrência da relação dos homens com a natureza e entre si”.

Assim, entendemos que a linguagem representa um ‘elo’ que mantém vivo o que foi produzido através do trabalho. Além de manter a memória do que foi feito, a linguagem nomeia tudo aquilo que é novidade e surge a partir do trabalho. Isso só é possível graças a generalização, parte essencial do processo de trabalho.

A generalização e a acumulação, dupla função da linguagem, permitem que o ser social se desenvolva a partir daquilo que ele aprendeu e apreendeu sem a necessidade de retornar ao momento anterior e reaprender as determinações da natureza.

Os estudos de Marx foram uma referência decisiva para as pesquisas de ambos os estudiosos. Mas, as diferenças quanto às pesquisas dos dois autores eram claras. Enquanto Lukács tentava recuperar a teoria marxiana, Vigotski fazia suas pesquisas à luz do materialismo histórico-dialético buscando compreender profundamente seu objeto de estudo.

Segundo Carmo (2008), embora Vigotski e Lukács tenham sido contemporâneos, não há registros de encontros ou trocas de pesquisas entre eles. Entretanto, a diferença entre os períodos de publicação e pesquisas dos autores, não invalida a relação que pode ser estabelecida entre eles devido à centralidade do trabalho, protoforma da atividade humana.

Neste artigo, procuramos destacar a categoria linguagem a partir dos estudos de Lukács e Vigotski, dando ênfase na categoria linguagem como elemento central na formação do pensamento humano e no desenvolvimento da consciência social. O objetivo principal desta pesquisa, é analisar as aproximações entre essas abordagens teóricas, proporcionando uma compreensão preliminar e sintética do papel da linguagem na dinâmica de transformação social.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, pautado na revisão bibliográfica e análises comparativas. Essa abordagem possibilitou o aprofundamento das nossas análises sobre o objeto de estudo.

Ao empreendermos esta pesquisa, objetivamos realizar um estudo sobre a categoria linguagem propostas por Lukács e Vigotski, com foco no papel da linguagem na formação do pensamento humano e no desenvolvimento da consciência social para identificar de aproximação entre as abordagens desses teóricos, proporcionando uma compreensão mais ampla do impacto da linguagem na transformação social.

Estruturamos nossa pesquisa em três etapas: leitura das obras escolhidas, análise e discussão dos dados e conclusão. Iniciamos com a leitura imanente das obras *Para uma ontologia do ser social* (2012) de Lukács e *A construção do pensamento e da linguagem* (2009) de Vigotski e elencamos os conceitos-chave de linguagem presentes nas duas obras.

Após a leitura, realizamos a discussão entre os conceitos dos dois autores, comparando-os e enfatizando as contribuições de cada um para a compreensão da linguagem como fenômeno complexo e multifacetado.

Resultados e Discussão

Lukács, em sua “Para uma ontologia do ser social”, dedica atenção especial à interação entre linguagem, trabalho e formação do ser social. Ele argumenta que a linguagem desempenha um papel essencial na configuração do ser social ao facilitar a comunicação e a interação entre indivíduos no contexto do trabalho. Para Lukács, a linguagem não se restringe a um simples meio de comunicação, mas atua como um instrumento de mediação fundamental entre os seres humanos e o mundo social que eles constroem através da atividade laboral. Assim, ele sustenta que a linguagem não apenas reflete as relações sociais existentes, mas também desempenha um papel ativo na sua constituição e transformação ao longo do tempo.

[...] a linguagem se desenvolverá de modo ininterrupto simultaneamente com o desenvolvimento de trabalho, divisão do trabalho e cooperação, tornando-se cada vez mais rica, maleável, diferenciada etc., para que os novos objetos e as novas relações que forem surgindo possam ser comunicados (Lukács, 2012, P. 119-120).

Assim, à medida que a linguagem se desenvolve, as palavras adquirem um sentido comunicável entre os indivíduos que comparti-

lham o contexto social dessa linguagem. Nesse cenário, a linguagem desempenha o papel crucial de mediar e organizar as relações no trabalho primitivo. Através dela, o ser social se manifesta e se comunica por meio dos signos linguísticos. Segundo Lukács:

[...] a reprodução realizada através do signo linguístico se separa dos objetos designados por ele e, por conseguinte, também do sujeito que o expressa, tornando-se expressão intelectual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser aplicados de maneira similar por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes (Lukács, 2013, p. 127).

Nesta observação, percebemos que Lukács estabelece uma conexão significativa com as correntes linguísticas contemporâneas à época em que escreveu sua obra.

De acordo com Lessa (2012), a linguagem desempenha um papel crucial no processo de acumulação e generalização que define a continuidade social.

[...] sem a mediação da fala o trabalho não pode sequer existir, quanto mais fundar o complexo processo que denomina devir-humano dos homens: a fala é indispensável ao processo de acumulação/generalização que caracteriza a continuidade social. A prioridade ontológica do trabalho não significa que esta categoria possa, por um único instante que seja, existir fora do mundo dos homens ou ser a ele anterior. E nem a sociabilidade, nem o trabalho podem existir sem a fala (Lessa, 2012, p. 180).

Com essa afirmativa, podemos perceber a relação intrínseca e inseparável entre as categorias trabalho e linguagem. Embora não seja uma determinação direta do trabalho, sem a linguagem seria impossível que o trabalho pudesse ser realizado de forma a produzir as subjetividades necessárias ao ser social.

Sendo assim, a linguagem se renova espontaneamente na vida cotidiana, guiada pelas mais diversas necessidades reais que

a regem. Assim sendo, a reprodução da linguagem, em contraposição aos demais complexos sociais, não tem um grupo humano como portador; portadora é a sociedade toda, na qual cada um de seus membros – querendo ou não, ciente ou não – influencia, por meio do seu comportamento na vida, o destino da linguagem (Lukács, 2012, p. 167).

Em sua colocação, o filósofo húngaro sugere que a linguagem é dinâmica, perpetuamente renovada pelo desenvolvimento do ser social, sem perder sua essência original. Ela não requer reinvenção total, mas reflete o mundo, emoções, relações, pensamentos, aspirações e a complexidade da vida em sociedade. Assim, a linguagem não é moldada por um único indivíduo, mas sim influenciada por todos os seus membros, determinando seus significados e direção.

Enquanto inserida dentro do complexo do “ser social”, a linguagem, segundo Lukács (2012), apresenta caráter universal que se expressa na possibilidade de que, para cada complexo social existente, a linguagem atua como mediadora do seu desenvolvimento, manutenção e preservação.

Essa universalidade da linguagem na cadeia dos complexos que constituem o ser social é o que possibilita sua funcionalidade e reprodução. A linguagem surge a partir do momento em que o ser social tem a necessidade de responder às questões provocadas pelo processo de transformação da natureza que ocorre com o trabalho.

Assim como o trabalho, a linguagem também é uma atividade exclusivamente humana podendo ser definida como uma categoria social. Por conseguinte, o tipo de comunicação que existe entre os seres da esfera orgânica não pode ser considerado como linguagem, assim como o tipo de transformação que esses seres exercem sobre a natureza também não pode ser considerado trabalho.

De acordo com Lukács alguns animais possuem formas rudimentares de comunicação que podem envolver aspectos como busca

de alimentos e proteção. No entanto, essa comunicação serve apenas para que esses seres possam satisfazer suas necessidades biológicas de reprodução. O que difere da relação entre o ser social e a linguagem pois, para ele, a linguagem oferece novas possibilidades de vivenciar o mundo. A linguagem surge para satisfazer uma necessidade social, visto que a comunicação é imperativa ao desenvolvimento do gênero humano. Essa necessidade de comunicação constitui uma mediação fundamental para a reprodução do ser social.

A linguagem proporciona o desenvolvimento do ser social ajudando-o a estabelecer relações com outros e, permitindo que o trabalho seja concretizado. Segundo Lessa (2012), a linguagem é “portadora da relação viva entre os homens, a consciência dinâmica e progressiva do processo de reprodução social como um todo”, ela acolhe “em si todas as manifestações da vida humana” e lhes confere “uma figura capaz de comunicá-las”. (LESSA, 2012, p. 188). Logo, entendemos que a linguagem atua na inserção do ser social seja na sociedade. Dessa forma, ela não pode existir fora do contexto social, assim como a sociedade não existe sem ela.

A linguagem tem como principal característica a designação de significados a partir das objetividades criadas pelo homem constituindo-se como uma mediação fundamental da apropriação do homem à realidade em que ele está inserido e que transforma de forma permanente. Se o homem não vive sem o trabalho, o trabalho também não pode existir sem alguma forma de linguagem entre os seres sociais.

Segundo Luria (2017), genialidade de Vigotski em seu campo de atuação era acompanhada de uma convicção teórico marxista. Segundo ele, em 1925, ao apresentar uma conferência que o trouxe a Moscou, Vigotski incluiu uma citação de Marx que funcionaria como um conceito chave do quadro de referências proposto por ele para a análise da linguagem e das funções superiores do homem. Segue a citação de Marx utilizada por Vigotski, *apud* Luria (2017, p 25).

A aranha executa operações que lembram a de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o início, pois antes dele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade (O Capital , cap 7, seção 1).

Podemos perceber em Vigotski que o método de análise marxista, utilizado como base para suas análises, desempenhou papel fundamental em seus estudos para o desenvolvimento das funções superiores. Segundo Luria, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente do homem são encontradas nas relações que ele estabelece com o mundo exterior a ele. Ainda de acordo com Luria (2017), para Vigotski o homem não era apenas um produto do seu ambiente, mas também, um agente ativo no processo de criação deste meio.

Vigotski inicia *Pensamento e linguagem* com um questionamento importantíssimo: a validade do método para estudar o pensamento e a palavra, pois, a relação entre os dois é o ponto central do problema do pensamento e da linguagem.

Para Vigotski (2009), quando alguém se propõe a estudar sobre as relações entre o pensamento e a linguagem, deve ter claro que métodos serão utilizados e se eles levarão a uma solução para os questionamentos da pesquisa.

O primeiro método que o autor nos apresenta pode ser denominado como “*decomposição das totalidades psicológicas*”. Segundo Vigotski (2009, p. 5), esse método de análise tem como traço essencial “possibilitar a obtenção de produtos heterogêneos, ao todo ana-

lisado, que não contém as propriedades inerentes ao todo como tal e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo”.

O autor explica que essa análise seria como decompor e explicar cientificamente quaisquer propriedades que possam existir no pensamento e na linguagem. Partindo desse princípio, talvez o pesquisador nunca conseguiria explicar as propriedades do todo, o que invalidaria seus estudos já que, durante o processo de pesquisa, seus dados poderiam ser considerados voláteis.

Vigotski (2009, p. 7), afirma que “a palavra representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”. No entanto, nesse tipo de análise, ela foi dividida em duas partes: o som e o significado. Sendo que os dois são considerados distintos e não possuem relação entre si.

De acordo com ele, esse estudo trouxe resultados insatisfatórios pois, o psicólogo soviético acreditava que,

Separado da ideia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornam som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza. Por isso, nesse som desprovido de sentido passaram e ecoar apenas as suas propriedades físicas e psicológicas, ou seja, aquilo que não lhe é específico e é comum a todos os demais sons existentes na natureza [...] (Vigotski, 2009, p. 7).

Logo, não podemos separar totalmente o significado do som. É a junção dos dois elementos que diferencia a comunicação do ser humano dos demais sons que existem. É no significado que podemos encontrar a junção (entre som e significado), que pode ser chamada de pensamento verbalizado.

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma

generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas, a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas (Vigotski, 2009, p. 9).

De acordo com Vigotski, quando o homem passou de ser não-pensante para a sensação e da sensação para o pensamento, significa que o pensamento começou a refletir a realidade de modo diferente da sensação imediata. Dessa forma, ele conclui que o melhor método para investigar o problema do pensamento e da linguagem, seria o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem e da palavra. Esse método permitiria revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem além de estudar a relação do pensamento verbalizado com a consciência em sua totalidade e suas funções particulares.

O pensador russo declara que a função da linguagem é comunicativa. Logo, trata-se de um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão, além de ser uma característica do ser social. Característica que foi corroborada nos estudos sobre a linguagem realizados por Lukács.

Para Vigotski, a comunicação que não é mediada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, apresentaria um formato mais simples e rudimentar, com dimensões limitadas. O que podemos observar com maior clareza entre os animais.

Esse tipo de comunicação, por vezes, não pode ser nem chamada de “comunicação”. Vigotski, chama essa interação entre os animais de *contágio*. “Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada todo o bando, não lhe comunica o que viu quanto o contágio com seu susto” (2009, p. 11).

Para ele a verdadeira comunicação, que é estabelecida baseando-se na compreensão racional e na intenção de transmitir vivências e ideias, exige um sistema. Algo estruturado e idealizado para tal.

Esse sistema foi, é e sempre continuará sendo a linguagem humana que surgiu para satisfazer a necessidade de comunicação entre os homens no processo de trabalho.

Para estudar a linguagem também precisamos compreender como a criança a adquire e desenvolve. A criança começa a desenvolver a fala a partir do grito, do balbucio e até das primeiras palavras. Além de expressar, de forma simples, aquilo que deseja e/ou sente através de algumas ações. No entanto, essa fase inicial ainda não apresenta relação com o desenvolvimento do pensamento, esses signos de desejo e vontade ainda não possuem significado objetivo, muito semelhante à linguagem utilizada pelos animais.

Alguns sinais que marcam o início dessa fase são: a ampliação do vocabulário pois, a criança descobre a função nominativa da linguagem ao perguntar sobre cada coisa nova e a extrema rapidez com que ela consegue ampliar o novo vocabulário aprendido, praticamente aos saltos. A criança, descobre a função simbólica da linguagem ao sentir a necessidade da palavra. Para isso, ao ver um objeto novo ele pergunta como se chama e trata de apropriar-se do signo que pertence a cada objeto. Ele os usa para nomear todas as coisas que vê e para comunicar-se.

A linguagem interior da criança desenvolve-se por intermédio de um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais (conhecimento acumulado), o que a diferencia da linguagem exterior ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções sociais e egocêntricas da linguagem. Sendo assim, as estruturas básicas da linguagem que as crianças dominam são também, as estruturas de seu pensamento.

Portanto, segundo Vigotski, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos *instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Ou seja, “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, a linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

Esse desenvolvimento sociocultural acontece nas vivências diárias, na conversa com os adultos (ainda que a criança não possa falar pois ainda não desenvolveu essa habilidade, o adulto fala com ela). Todos esses fatores colaboram para o desenvolvimento da linguagem na criança.

Segundo Vigotski (2001), a linguagem daqueles que cercam a criança com seus significados estáveis e constantes, predeterminam o desenvolvimento das generalizações que essa criança fará. Nesse sentido, a criança pensa tal e qual seu nível de desenvolvimento intelectual. Já os adultos, ao usar a linguagem para comunicar-se com a criança podem determinar a direção do desenvolvimento e a generalização das palavras. A criança assimila deles os significados já prontos das palavras não os objetos complexos e concretos, aqui ela precisa escolher por si mesma como estabelecer a relação entre as palavras e o conjunto de suas generalizações.

Vigotski (2009), não considera que exista um problema na criança interagir e reproduzir a linguagem do adulto sem dominá-la plenamente. A criança não cria a própria linguagem. Ela imita a linguagem dos adultos e assimila os significados convencionais das coisas que existem no mundo em que vivem. Portanto, as crianças associam os significados de acordo com as palavras e determinações gerais que aprenderam com os adultos. Ou seja, a linguagem dos adultos torna-se facilitadora do desenvolvimento da linguagem da criança.

Embora Vigotski não tenha explicitamente adotado pressupostos ontológicos em seus estudos, é possível observar ao longo de sua obra “Pensamento e Linguagem” estão presentes diversas considerações que pertencem ao campo da ontologia. Nesse sentido, ele se aproxima de Lukács e sua abordagem da ontologia do ser social.

Considerações finais

Concluímos nosso estudo sobre a categoria linguagem sob o olhar de Lukács e Vigotski, destacando que ambos os teóricos oferecem perspectivas ricas e de grande importância, podendo ser consideradas complementares sobre o papel fundamental da linguagem na formação do pensamento dos seres humanos e no desenvolvimento da consciência social. Lukács caracteriza a linguagem como um instrumento mediador essencial das relações sociais e na reprodução do ser social, dando ênfase a sua universalidade e capacidade de generalização que acompanha o processo de acumulação social.

De acordo com os estudos de Lukács, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma mediação vital na constituição do ser social. Ela não apenas reflete as relações sociais existentes entre os homens, mas também contribui ativamente para sua transformação e desenvolvimento ao longo do tempo. Através da linguagem, os seres humanos não apenas se comunicam, mas também constroem significados compartilhados e estabelecem relações de cooperação e organização social.

Em contrapartida, Vigotski concentra-se na função desenvolvimental da linguagem, argumentando que ela não apenas facilita a comunicação entre os seres, mas também internaliza conceitos e promove o desenvolvimento do pensamento abstrato. O autor destaca que a linguagem exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança e na internalização de processos mentais superiores. Segundo ele, a linguagem mediada socialmente permite que as crianças não apenas expressem suas necessidades imediatas, mas também desenvolvam capacidades complexas de pensamento, como planejamento, memória e controle emocional. Através da interação com adultos e com as pessoas ao seu redor, as crianças aprendem a utilizar a linguagem de maneira cada vez mais sofisticada, o que influencia diretamente na sua capacidade de compreender o mundo e interagir socialmente.

Ao analisar suas teorias, identificamos convergências na valorização da linguagem como um fenômeno complexo e heterogêneo, essencial para a mediação social e o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Ambos os teóricos, reconhecem a linguagem como um elemento dinâmico que reflete e molda a realidade social. Enquanto Lukács busca integrar a linguagem ao contexto histórico-social mais amplo, Vigotski, por sua vez, investiga suas implicações no desenvolvimento individual e social desde a infância.

Assim, o estudo conjunto das teorias de Lukács e Vigotski oferece uma visão abrangente sobre como a linguagem não apenas facilita a comunicação cotidiana, mas também desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento humano e na transformação das estruturas sociais ao longo do tempo. Essa compreensão enriquece nosso entendimento sobre a natureza da linguagem como um fenômeno intrinsecamente ligado à experiência humana e à evolução das sociedades.

Referências

CARMO, F. M. **Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Editora Martins Fontes, 2009. 496 p. ISBN 9788578270773.

VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 2017. 228 p. ISBN 8527400464.

O PAPEL DA DIVISÃO DO TRABALHO NA PRODUÇÃO DA IDEOLOGIA

Dayani Cris de Aquino

Professora do departamento de Economia da Universidade Federal do Paraná
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná
dayani.aquino@gmail.com

Domingos Leite Lima Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal Fluminense (UFF)
Professor titular (aposentado) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e
Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e
Tecnologia (GETET)
domingos@utfpr.edu.br

Resumo: Marx e Engels, n' *A Ideologia Alemã*, apresentaram um conceito negativo de ideologia que foi se perdendo ao longo do desenvolvimento teórico marxista. Neste conceito ideologia significa “concepção distorcida da história” ou “consciência parcial da história”. Sabemos que a consciência, na teoria de Marx, é determinada pelo ser social, o problema em questão é saber em que condições o ser social produz “consciência total” e em que condições ele produz “consciência parcial” (ou distorcida) da história. Uma análise completa desta determinação requer o estudo de todas as atividades práticas que determinam o ser social. Contudo, nosso objeto de estudo limita-se a analisar o papel do trabalho (mais precisamente da divisão do trabalho) enquanto atividade prática fundamental do ser social que determina a consciência. O argumento central é que, segundo Marx, a ideologia é resultado da unilateralização da atividade prática do ser social. E umas das fontes desta unilateralização é a divisão do trabalho. Como a divisão do trabalho afeta não só o trabalhador manual, mas também o intelectual, logo a própria ciência enquanto ramo específico está sujeita à produção de ideologias.

Palavras-chave: Divisão do Trabalho. Ideologia. Ciência.

Introdução

A divisão do trabalho foi e ainda é, dentro das Ciências Econômicas, um fenômeno frequentemente analisado de modo positivo. Os economistas clássicos, sobretudo Adam Smith, exaltaram a divisão do trabalho ressaltando os efeitos positivos que ela trazia para o aumento da produtividade do trabalho e, portanto, para a “riqueza das nações”. Marx e Engels talvez tenham sido os primeiros, já n’*A Ideologia Alemã*, a identificar um importante efeito da divisão do trabalho: a influência negativa que ela traz para produção da consciência.

A origem da consciência, para Marx e Engels, está necessariamente no mundo material/social. Essa ideia surge n’*A Ideologia Alemã* quando eles afirmam que “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (Marx e Engels, 2007, p. 94) e é aperfeiçoada no *Prefácio* de 1859 onde a “vida” ganha conteúdo mais específico: “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” (MARX e ENGELS, 2003, p. 5).

Assim sendo, uma análise mais minuciosa dos determinantes da consciência humana – e, portanto das suas formas derivadas, como a ciência moderna, por exemplo – requer o entendimento do que é esse “ser social” que determina a consciência. O que caracteriza um ser enquanto social? Ao menos três atividades práticas nos parecem fundamentais nesta caracterização. O ser social é aquele capaz de produzir sua própria vida material, portanto, a primeira atividade prática é a produção; ele é capaz, também, de trocar o excedente da produção, portanto, a segunda atividade prática é o intercâmbio, a troca⁴; e a terceira atividade deve ser aquela que ele realiza nos

4 Existem trabalhos marxistas que relacionam a produção da consciência a elementos da esfera da circulação. Este é o caso da tese de Alfred Sohn-Rethel (1978), em que a “abstração do pensamento” é determinada pela “abstração real” decorrente

momentos de descanso, portanto, o lazer⁵. Se estas três atividades caracterizam o ser social, então todas elas têm certa influência na produção da consciência. Apesar disso, apenas a primeira atividade, a produção, constitui-se objeto de pesquisa do presente artigo. As demais devem ser contempladas em trabalhos posteriores. Tendo isso em vista, pretendemos analisar dentro da atividade prática de produção da vida material o modo pelo qual a divisão do trabalho afeta a produção da consciência.

A principal referência utilizada para analisar este objeto são as contribuições d'A *Ideologia Alemã*. Neste texto Marx e Engels apontam a existência de dois tipos de consciência: uma consciência total da realidade e uma consciência parcial ou distorcida da realidade, a qual eles denominaram de *ideologia*. O desenvolvimento da teoria marxista acabou por criar outros significados para o termo ideologia que serão discutidos adiante.

Para dar conta do objeto proposto, o presente artigo divide-se em quatro partes incluindo esta introdução. Na segunda parte, discutimos o conceito de *ideologia* no texto d'A *Ideologia Alemã* e os sig-

da troca de mercadorias. A análise da compatibilidade ou incompatibilidade da tese de Sohn-Rethel com a tese de Marx e Engels faz parte de outra pesquisa ainda em andamento.

5 Não discutiremos aqui o modo pelo qual esta atividade prática (o lazer) afeta a consciência do ser social, mas vale registrar que para Marx e Engels, como veremos adiante, quando qualquer atividade prática do ser social se torna unilateral sua consciência tende também a se tornar unilateral e isso também vale para o divertimento : "(...) Os divertimentos do proletariado, devido à longa duração do trabalho, que eleva ao máximo a necessidade de lazer, por um lado, e a limitação qualitativa e quantitativa dos divertimentos acessíveis ao proletariado, por outro, assumiram a sua atual forma brutal. – As fruições de todos os estamentos e classes até hoje existentes tiveram, em geral, de ser ou infantis, estafantes, ou violentas, pois sempre estiveram separadas do conjunto da atividade vital, do verdadeiro conteúdo da vida dos indivíduos, e se reduziram, mais ou menos, ao ato de dar um aparente conteúdo a uma atividade sem conteúdo. Naturalmente, a crítica das fruições até agora existentes só pôde se realizar quando a oposição entre burguesia e proletariado estava tão desenvolvida a ponto de permitir também a crítica do modo de produção e de troca" até agora existente." (Marx e Engels, 2007, p. 404).

nificados que o conceito assumiu nas primeiras gerações de marxistas. Na terceira parte, apresentamos os argumentos de Marx e Engels acerca da influência da divisão do trabalho sobre a consciência, que em resumo podem ser colocados da seguinte forma: quanto mais multifacetada for a atividade prática do ser social – e isso vale para as três atividades descritas acima (produção, intercâmbio e lazer) mais multifacetada (total) será a consciência do ser social; quanto mais unilateral for a atividade prática do ser social, mais unilateral (parcial) será sua consciência. Como a divisão do trabalho torna a produção da vida material unilateral, isto é, parcial, por levar ao limite a especialização do trabalho, logo ela tende a tornar a consciência algo unilateral, parcial, o que dá espaço para a produção de ideologias. Na quarta parte, as considerações finais discutem como isto afeta de modo diferenciado os trabalhadores manuais e os intelectuais.

O conceito de ideologia n'A *Ideologia Alemã*

O termo “ideologia” assume diversos significados tanto dentro como fora do marxismo. Segundo o editor alemão d'A *Ideologia Alemã*, o termo foi introduzido por Destutt de Tracy numa conferência proferida em 1796 no Instituto Nacional de Paris. Naquela ocasião *ideologia* significava “ciência das ideias” e era concebida como ciência primeira e fundamental.

Marx e Engels, n'A *Ideologia Alemã*, se apropriam do termo e dão a ele um significado bastante específico. Ao invés de concebê-la como “ciência das ideias”, que por sinal é uma definição bastante positiva do termo, passam a defini-la como “ideia parcial” ou “consciência distorcida” adquirindo, portanto, um caráter crítico e negativo. É preciso resgatar e compreender adequadamente este significado original dado por Marx e Engels, pois o termo tomou outro significado na literatura das duas primeiras gerações de marxistas que não tiveram acesso ao texto completo d'A *Ideologia Alemã*, publicado

integralmente pela primeira vez em 1932. Este resgate é também importante porque nos ajuda a desenvolver a teoria de Marx em direção a uma “teoria materialista do conhecimento”.

Jorge Larraín, no verbete sobre ideologia publicado no *Dicionário do Pensamento Marxista*, nos oferece um interessante resumo de como as primeiras gerações de marxistas utilizaram o termo. Larraín aponta dois novos significados que começam a aparecer logo depois da morte de Marx. O primeiro é “ideologia como totalidade das formas de consciência – que passou a ser expresso pelo conceito de ‘superestrutura ideológica’”; o segundo é “ideologia como as ideias políticas relacionadas com o interesse de uma classe”. (Larraín, 1988, p. 185). Larraín tem razão em destacar que estes dois novos significados acabaram por substituir a conotação negativa que o significado original carregava. Isso, a nosso ver, representou um grande obstáculo ao desenvolvimento do marxismo no campo da teoria do conhecimento, uma vez que perdemos um instrumental analítico deixado por Marx para avaliarmos a natureza de um importante tipo de conhecimento produzido pelo ser humano.

Para Larraín três fatos podem ter colaborado para esse processo de deslocamento do significado original, crítico e negativo, para um significado positivo. O primeiro são as ambiguidades e afirmações pouco claras de Marx e Engels em alguns textos importantes. Um bom exemplo é o trecho do *Prefácio* de 1859 em que Marx diz “(...) é necessário sempre distinguir entre a alteração material (...) das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as *formas ideológicas* pelas quais os homens tomam consciência deste conflito (...)” (Marx, 2003, p. 5). Gramsci costumava citar esta passagem “em apoio de sua concepção de ideologia como a esfera superestrutural que tudo abrange, na qual os homens adquirem consciência de suas relações sociais contraditórias”. (Gramsci⁶, *apud* Larraín, 1988, p. 185).

6 GRAMSCI, Antonio. (1971). **Selection from the Prison Notebooks**. p. 138, 164, 377).

O segundo fato, já apontado anteriormente, é que as duas primeiras gerações de autores marxistas não tiveram acesso ao texto d'*A Ideologia Alemã*, que permaneceu inédito até 1920 e foi publicado inteiramente apenas em 1932. Portanto, Plekanov, Labriola, Lenin, Gramsci, Lukács dos primeiros escritos, entre outros não conheceram o conceito negativo de ideologia que Marx e Engels apresentaram n'*A Ideologia Alemã* (Larrain, 1988).

O terceiro fato citado por Larrain são as lutas políticas das últimas décadas do século XIX, uma vez que “as ideias políticas das classes em conflito adquirem uma nova importância e precisam ser explicadas teoricamente” (Larrain, 1988, p. 185). Essa necessidade de teorizar e distinguir as ideias reacionárias das ideias revolucionárias pode ter contribuído para a utilização do termo ideologia como conjunto de ideias, seja da classe dominante, seja da classe dominada.

Tendo em vista que o conceito de ideologia assumiu significados muito distintos daquele originalmente apresentado por Marx e Engels n'*A Ideologia Alemã*, interessa-nos aqui retomar o conceito original a fim de entender a ideologia enquanto uma forma de conhecimento humano e como esta forma de conhecimento é determinada pela divisão do trabalho. Numa nota de rodapé d'*A Ideologia Alemã* Marx e Engels definem ideologia como segue:

Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto à história dos homens, será preciso examiná-la, pois **quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados desta história** (Marx e Engels, 2007, p. 86-87, grifos nossos).

Desta passagem podemos extrair as seguintes conclusões: 1) Ideologia significa concepção distorcida da história dos “homens”, ou da ciência humana. Mas como a história da natureza e a história dos “homens” não podem ser separadas, a ideologia seria simplesmente uma concepção distorcida da história; 2) Ideologia significa uma concepção que abstrai totalmente a história real dos “homens”. Ao abstrair a base real dos fatos, o pensamento se manifesta como concepção distorcida da história; 3) Ideologia é conhecimento parcial da história. Portanto, ideologia é uma concepção da história que por abstrair as relações reais, as condições materiais que fundamentam esta história, constitui-se como concepção distorcida e parcial da história real.

Este conceito original de ideologia é frequentemente resumido pela expressão “falsa consciência”. Entretanto, optamos por não usar esta expressão por dois motivos. O primeiro é que nossa leitura d’*A Ideologia Alemã* não encontrou esta expressão em nenhuma passagem em que Marx e Engels definiram ideologia. Provavelmente, esta é uma expressão decorrente de interpretações posteriores da obra, cuja origem nos escapa. O segundo motivo é que a expressão “falsa consciência” nos remete necessariamente ao seu oposto que é a “verdadeira consciência”. Isto nos traria uma dificuldade adicional que é discutir questões polêmicas que rondam o problema da “verdade”. O que é a verdade? Ela pode ou não ser alcançada? Quais os métodos adequados para descobrirmos a verdade? Vamos circundar estes problemas, não por considerá-los menores, mas por considerar, como Marx e Engels que:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior de seu pensamento. **A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica** (Marx e Engels, 2007, p. 533).

Portanto, o conceito de ideologia que queremos resgatar não deve ser tratado em termos de verdade ou falsidade do pensamento (da ideia, da consciência ou do conhecimento), mas sim em termos de totalidade ou parcialidade do pensamento que partiu do real. Uma concepção parcial ou distorcida da história contém erros porque parte de pressupostos irreais ou ignora os pressupostos reais. Entretanto, partir dos pressupostos reais, que representa uma concepção total da história, não é garantia de isenção de erros. Erros lógicos ou metodológicos podem ocorrer mesmo se partirmos dos pressupostos reais, por isso falar em totalidade ou parcialidade (distorção) do pensamento não significa falar em erro/acerto, verdade/falsidade.

A Divisão do trabalho e a Consciência Parcial ou Distorcida (Ideologia)

Nesta seção apresentaremos os argumentos de Marx e Engels acerca da influência da divisão do trabalho sobre a transformação da consciência em ideologias. Primeiro mostraremos como a atividade humana primordial, o trabalho, se transformou em atividade unilateral. Em seguida, mostraremos como a unilateralização da atividade produtiva resulta numa consciência igualmente unilateral.

O Materialismo e o Trabalho

Sabemos do materialismo de Marx que a consciência é determinada pelo ser social ou pelas condições materiais de vida que submetem este ser social. Estas condições materiais de vida podem, portanto, produzir consciências totais (ou conhecimento que expressa a totalidade do real) ou consciências parciais (conhecimento que expressa apenas parte do real ou está completamente descolado do real: a ideologia).

Em que circunstâncias as condições materiais de vida podem produzir consciência total e em que circunstâncias elas produzem consciência parcial do real? Para responder isso é preciso identificar quais são os elementos fundamentais destas condições materiais de vida responsáveis pela produção da consciência. As condições materiais de vida do ser social envolvem a *produção* dos produtos necessários à reprodução biológica e social do ser; assim como, em face da divisão do trabalho, o *intercâmbio* destes produtos entre os indivíduos. Envolvem também, como já mencionado, as atividades práticas relacionadas ao lazer. Portanto, *produção*, *intercâmbio* e *lazer* são as principais atividades do ser social a partir das quais a consciência se produz.

N'A *Ideologia Alemã*, Marx e Engels dão mais ênfase às implicações da atividade produtiva (do trabalho e da divisão do trabalho) sobre a consciência do que às implicações da atividade de troca e do lazer sobre a consciência, mas não deixam de enfatizar em diversas passagens a importância do intercâmbio para produção da consciência: "A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real." (Marx e Engels, 2007, p. 93).

No que diz respeito à atividade produtiva, o elemento principal destacado por Marx e Engels é o trabalho humano. Portanto, tomaremos o trabalho, enquanto atividade humana primordial para manutenção das condições materiais de vida, como objeto de análise para entendermos a produção das ideologias (da consciência parcial ou distorcida do real).

O trabalho, como sabemos, assumiu duas grandes formas na história da humanidade. A primeira é o trabalho enquanto intercâmbio direto entre ser humano e natureza, o qual chamaremos, como fez Lukács, de *trabalho originário*⁷. A segunda forma chamaremos de

⁷ Lukács define trabalho "no seu sentido originário" como o trabalho "produtor de

trabalho mediado, isto é, trabalho enquanto intercâmbio entre ser humano e natureza mediado pela relação de classe⁸. E é por meio desta mediação que se aprofunda cada vez mais a divisão do trabalho, cujo auge é alcançado no capitalismo com a separação completa entre trabalho intelectual e manual. Na próxima seção veremos como essa separação entre trabalho intelectual e manual resultou na transformação da atividade produtiva humana, o trabalho, em atividade unilateral, isto é, em uma atividade simplificada cuja noção da totalidade fica impossibilitada e os processos são percebidos sempre de forma parcial, unilateral.

Divisão entre trabalho intelectual e manual e a transformação da atividade humana em atividade unilateral

Antes de chegarmos à divisão do trabalho propriamente dita, vejamos quais os elementos que compõe o trabalho. Aristóteles⁹ (*apud* Lukács, 1976, p. 7) distingue, no trabalho, dois componentes: o *pensar* (*nóesis*) e o *produzir* (*poiésis*). Entretanto, rigorosamente, o trabalho não pode ser a unidade do *pensar* e do *produzir*, porque o trabalho é o próprio produzir. Logo, para adequar os termos de Aristóteles ao nosso objeto de análise parece coerente dizer que o trabalho possui dois componentes: o *pensar* e o *fazer*. E a unidade entre *pensar* e *fazer* resulta no *produzir* ou, o que seria o mesmo, resulta no trabalho.

valores de uso”, como “órgão do intercâmbio orgânico entre homem e natureza” (LUKÁCS, 1976, p.20).

8 “Neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza; seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso. Junto a isso, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é em última instância – mas somente em última instância – mediar a produção de valores de uso.” (LUKÁCS, 1976, p. 20)

9 Aristóteles, *Metaphysik*, Z, 7, Berlin, 1960, pp. 163-164 (trad. it. de A. Russo, *Metafísica*, Bari, Laterza, 1971, 199).

O *pensar* pode ser dividido, como fez Hartmann¹⁰ (*apud* Lukács, 1976, p. 7) em dois atos extremamente importantes para a condução de qualquer processo de trabalho: a *posição do fim* e a *busca dos meios*.

A *posição do fim* nada mais é que a atividade de planejar e organizar a produção da vida material, estabelecer um objetivo a ser alcançado. *Posição* ou *colocação do fim* equivale ao que conhecemos hoje como administração, gerenciamento e planejamento da produção, ou seja, nada mais é que uma parte da atividade *pensar* (uma parte do *trabalho intelectual*) que se separou do *fazer* (do *trabalho manual*), que se tornou autônoma.

Já a *busca dos meios* é a atividade responsável por desenvolver os meios de produção (instrumentos, equipamentos etc.) com os quais o objetivo estabelecido (o *fim posto*) será executado. Portanto, a *busca dos meios* nada mais é que uma parte da atividade de *pensar* (do *trabalho intelectual*) que se tornou autônoma, tanto em relação à *colocação do fim* como em relação ao *fazer* e equivale, no capitalismo contemporâneo, à atividade do cientista, do tecnólogo etc.

N'A *Ideologia Alemã*, Marx e Engels apresentam uma descrição do aprofundamento da divisão do trabalho que acompanhou a transformação da propriedade privada ao longo da história da humanidade (QUADRO 1). Nesta descrição podemos acrescentar uma análise de como o *pensar* e o *fazer* se separaram ao longo do tempo.

O primeiro tipo de propriedade citado por Marx e Engels é a *Propriedade Tribal*, onde terra e escravos são comuns à tribo e o grau de divisão do trabalho é muito pequeno. O trabalho era dividido basicamente por meio de dois critérios: gênero e idade. Idosos e crianças assumiam atividades de acordo com suas capacidades físicas (força) e intelectuais. E homens e mulheres se dividiam entre a caça e a colheita. Marx e Engels chamaram esta divisão de *divisão natural do trabalho*.

10 N. Hartmann, *Teleologisches Denken*, pp. 68-69.

Leroi-Gourhan (1964) afirma que em todos os grupos tribais vivos conhecidos a caça cabe ao homem e a colheita a mulher. Isto porque o regime alimentar humano exige duas ordens de operações muito diferentes: “a aquisição violenta da carne dos grandes animais e a aquisição mais pacífica de pequenos animais, invertebrados e vegetais.” (p.153). A mulher, portanto, especializa-se na colheita, na aquisição de animais de pequeno porte e na organização da casa. Esta divisão do trabalho, em que a mulher realiza estas tarefas pode ser explicada em parte pela ligação da mulher ao lento crescimento dos filhos, o que exige sua permanência mais ou menos fixa num mesmo local; por outro lado, caracteres fisiológicos também podem ser parte da explicação. A maior agressividade do homem permite que ele tenha mais sucesso na caça de grandes animais do que a mulher. Leroi-Gourhan chama essa divisão do trabalho de *orgânica*. É orgânica no sentido de ser parte indispensável à sobrevivência biológica dos indivíduos pertencentes aos grupos humanos tribais. Nestes grupos a sobrevivência era controlada pela relação território-alimentação. Mesmo os grupos nômades não migravam aleatoriamente, era preciso um conhecimento profundo acerca do território e uma “frequentação” prolongada a fim de exaurir as possibilidades alimentares. Portanto, o que Marx e Engels chamaram de *divisão natural do trabalho* equivale à noção de Leroi-Gourhan de *divisão espontânea do trabalho*.

Nestas sociedades tribais, o trabalho de cada indivíduo, seja o homem na sua atividade de caça, seja a mulher na sua atividade de colheita, consistia em três atos: planejava o objetivo a ser alcançado (estabelecia, portanto, uma finalidade); buscava os meios (de produção) para alcançar este objetivo (e nesta busca deparava-se com diversas alternativas e escolhas); e finalmente executava as ações necessárias ao atendimento do objetivo. Ao realizar estes três atos cada indivíduo aprendia e conhecia cada vez mais o próprio processo de trabalho e tornava-se capaz de melhorá-lo. Tanto no que diz

respeito à *colocação do fim* como à *busca dos meios* o ser humano de-
frontava-se com alternativas, as mais variadas, que o obrigava a fazer
escolhas. Às vezes a escolha era a mais adequada e levava o processo
ao sucesso. Às vezes não.

QUADRO 1 – A INTERELAÇÃO ENTRE PROPRIEDADE E DIVISÃO DO TRABALHO

Tipo de propriedade	Objeto da propriedade	Relação produtor direto x apropriador	• Grau da divisão do trabalho
Tribal	• Propriedade comunal da terra e dos escravos	Apropriação coletiva	• Divisão natural do trabalho • Unidade entre pensar e fazer
Estatual ou Comunal da Antiguidade	• Propriedade privada móvel (escravo) e imóvel (terra), ainda subordinada à propriedade comunal	Cidadão x escravo	• Divisão entre campo e cidade com predominância da cidade • Na cidade: divisão entre indústria e comércio • Divisão entre pensar e fazer: supervisão x planejamento e execução
Feudal ou Estamental	• Propriedade feudal da terra • Propriedade corporativa	Senhor feudal x servo Mestre x aprendiz	• Divisão entre campo e cidade com predominância do campo • Na cidade: divisão entre indústria e comércio • Divisão entre pensar e fazer: supervisão x planejamento e execução
Capitalista	• Propriedade privada dos meios de produção • Tudo se torna potencialmente objeto de propriedade privada.	Capitalista x trabalhador	• Divisão entre campo e cidade • Na cidade: divisão entre indústria e comércio • Divisão entre pensar e fazer: supervisão x planejamento e execução

FONTE: adaptado de Marx e Engels, 2007, p. 89-92

Esta experiência de trabalho, ao mesmo tempo abstrata (porque requer um *pensar* prévio na medida em que se estabelece o *objetivo final* e se *busca os meios* de realizá-lo) e empírica, concreta (porque se manifesta no *fazer*, na execução de atividades que levam ao objetivo posto) se manifestava enquanto *atividade humana multifacetada*, atividade complexa, portanto, rica de significados e determinações. Em função desta complexidade da atividade prática produzia-se uma consciência igualmente complexa, rica de significados e determinações, uma consciência multifacetada.

Nossa hipótese é que, com o surgimento das sociedades de classe (operada pelo surgimento da propriedade privada e pelo desenvolvimento da divisão do trabalho) o trabalho originário se transforma. Nesta transformação a produção da vida material ao invés de ser um intercâmbio direto entre ser humano e natureza, passa a ser um intercâmbio onde uma classe *estabelece o fim*, ou seja, planeja como a produção deve suceder-se (portanto realiza parte do *pensar* aristotélico ou parte do *trabalho intelectual*) e a outra classe apenas realiza a *busca dos meios* e *executa* as atividades necessárias ao atendimento do fim já planejado (portanto, realiza a segunda parte do *pensar* aristotélico e realiza também o *fazer*, isto é, o *trabalho manual*). Portanto, com o surgimento das sociedades de classe o pensar e o fazer começam a se separar.

As sociedades de classe surgem na medida em que o desenvolvimento das forças produtivas permite o surgimento do excedente. Quando o produtor direto se torna capaz de produzir mais do que necessita para viver, então o excedente produzido por ele passa a ser apropriado pela classe que organiza a produção.

Na primeira sociedade de classe do ocidente (a Grécia Antiga) descrita no QUADRO 1 pelo segundo tipo de propriedade – a *Propriedade Estatal ou Comunal da Antiguidade* – ao lado da propriedade comunal começam a surgir as primeiras propriedades privadas móveis (escravos) e imóveis (a terra), mas ainda subordinadas à propriedade comunal.

Na Grécia Antiga a divisão do trabalho começa a se aprofundar, mas ainda muito lentamente. Desaparece a *divisão natural do trabalho* e começa a surgir a divisão entre cidade e campo, de um lado, e entre indústria e comércio, de outro. Isto se manifesta na primeira divisão entre trabalho intelectual e manual. A unidade aristotélica entre *pensar* e *fazer* desaparece. Primeiro os elementos do *pensar* se separam. A *colocação do fim* será estabelecida pelo Estado Antigo, enquanto a *busca dos meios* dá origem aos primeiros *filósofos gregos* que passam a se ocupar com o entendimento racional da natureza. Entretanto, outra parte da *busca dos meios* que é o conhecimento técnico necessário ao processo produtivo pode ter permanecido, na Grécia Antiga, como unidade do *fazer* e, portanto, pode ainda ter permanecido como atividade realizada pelos escravos. Portanto, podemos dizer que a *colocação do fim* era estabelecida pelo Estado Antigo, isto é, a classe dominante determinava o que e como as coisas seriam produzidas e distribuídas. Parte da *busca dos meios* era realizada pelos filósofos, que transformaram radicalmente o entendimento do ser humano acerca da natureza. E aos escravos restava realizar a outra parte da *busca dos meios* que era o conhecimento técnico-prático de como fazer à medida que *executavam o trabalho manual*. Temos, portanto aí o trabalho, a atividade prática fundamental do ser social, dispersa em pelo menos três grupos diferentes: Estado, filósofos e escravos. Esta dispersão implica numa simplificação da atividade prática que a torna, paulatinamente, unilateral. Logo, a consciência que resulta desta atividade prática tornar-se-á, paulatinamente unilateral.

No terceiro tipo de propriedade – a *Propriedade Feudal ou Estamental* – encontramos um tipo de propriedade no campo e outro na cidade. No campo surge a *Propriedade Feudal* da terra, em que uma parcela da terra pertence ao senhor feudal e outra permanece coletiva, de modo que os servos podiam cultivar parte do tempo para eles próprios e outra parte para o senhor feudal. O trabalho originário

aqui também está separado. *Pensar e fazer* já não constituem mais uma unidade, mas não houve qualquer outro aprofundamento significativo no grau de divisão do trabalho em comparação à Antiguidade Clássica. A *colocação do fim* cabe ao senhor feudal. A *busca dos meios* ainda se assemelha ao que ocorria na Grécia Antiga. Uma parte fica a cargo do clero e dos intelectuais medievais e outra parte, a técnica, provavelmente ainda estava nas mãos dos servos, juntamente com o trabalho de *execução*, ou o trabalho manual.

Na cidade, surge a *Propriedade Corporativa* ou “organização feudal dos ofícios. A propriedade consistia, aqui, principalmente no trabalho de cada indivíduo.” (Marx e Engels, 2007, p. 91). As corporações resultaram da necessidade de se associar contra a “nobreza de rapina”, em busca do desenvolvimento do comércio e como método de defesa diante da concorrência crescente representada por servos fugitivos que se somavam às cidades; “os pequenos capitais economizados aos poucos pelos artesãos individuais e o número estável destes numa população crescente desenvolveram a condição de oficial e aprendiz, implantando nas cidades uma hierarquia semelhante à existente no campo.” (Marx e Engels, 2007). Marx e Engels assim consideravam o nível de aprofundamento da divisão do trabalho no feudalismo:

A divisão do trabalho pouco ocorreu na florescência do feudalismo. Cada país trazia em si a oposição entre cidade e campo; a estrutura estamental estava fortemente estabelecida; mas além da separação entre príncipes, nobres, clero e campesinato no campo, e entre mestres, oficiais e aprendizes, e logo também a plebe de assalariados diaristas nas cidades, não houve nenhuma outra divisão significativa. Na agricultura, a divisão do trabalho era dificultada pelo cultivo parcelado, ao lado do qual surgiu a indústria doméstica dos próprios camponeses; na indústria, o trabalho nem se quer era dividido dentro de cada ofício e era bem pouco dividido entre os ofícios. (Marx e Engels, 2007, p. 91).

Portanto, no feudalismo a atividade prática dos indivíduos começa a ser simplificada (unilateralizada) na medida em que os elementos que compõem o trabalho originário (a colocação do fim, a busca dos meios e o fazer) passam a ser exercidos por indivíduos ou grupos de indivíduos diferentes. Mas ainda mantém certa complexidade, certo caráter multifacetado, uma vez que o grau de divisão do trabalho era ainda pequeno, principalmente quando comparado à atividade prática dos sujeitos do capitalismo. A complexidade da atividade artesanal do feudalismo está no fato de que o artesão realiza todas as etapas do processo produtivo, desde o planejamento do produto, que inclui não somente a parte administrativa da organização da produção, mas sobretudo a elaboração do projeto (desenho) do produto, até a etapa da execução (que requer o conhecimento de diversas técnicas para tornar as matérias primas utilizáveis como curtir o couro, tingir o tecido etc.) e venda da mercadoria. Essa complexidade implica na manutenção da unidade entre o *pensar* e o *fazer*.

O último tipo de propriedade discutida por Marx e Engels é a *Propriedade Capitalista*, que implica necessariamente numa classe detentora dos meios de produção (os capitalistas) e outra classe excluída da propriedade dos meios de produção (os trabalhadores). No capitalismo contemporâneo a divisão do trabalho atinge seu auge. O *pensar*, que antes se constituía da *colocação do fim* e da *busca dos meios*, agora se divide em diversas atividades autônomas. A *colocação do fim*, que se ocupava basicamente do planejamento e organização da produção e da troca, se divide em inúmeras atividades que se profissionalizam no exercício de uma função muito específica como a administração, a contabilidade, o direito, a economia etc. Mesmo estas funções específicas se subdividem em outras tantas especialidades como administração financeira, administração pública, administração de pessoal etc.

O mesmo ocorre com a *busca dos meios*, que se ocupava basicamente da explicação racional da natureza e do desenvolvimento de

técnicas de produção, agora se transforma em incontáveis ramos das ciências naturais e humanas e em diversas especializações que estudam a técnica, isto é, as diversas tecnologias. A *filosofia grega* dá lugar à *ciência moderna* que permanece autonomizada do *fazer* e o conhecimento técnico também alcança sua autonomização. O conhecimento técnico, no capitalismo, não é mais produzido pelos trabalhadores manuais – que na antiguidade eram os escravos e no feudalismo os servos e artesãos – , mas sim por matemáticos, físicos e tecnólogos dentro de laboratórios bem afastados do “chão de fábrica”¹¹.

O próprio *fazer* alcança um grau de especialização jamais visto, é a chamada divisão manufatureira do trabalho. O artesão da Idade Média, que dominava todo o processo produtivo, tanto o *pensar* como *fazer*, agora se transforma no trabalhador assalariado capitalista cujo *pensar* não é mais sua tarefa e do *fazer* restou apenas uma atividade muito específica de todo o processo. O trabalhador assalariado, seja ele manual ou intelectual, não conhece mais a totalidade dos processos, sua atividade está reduzida a uma parcela muito pequena do todo.

Assim, a relação entre a atividade prática do ser social e a determinação da sua consciência, que nas sociedades tribais era mediada pelo *trabalho originário* – que tinha como característica ser multifacetado e complexo – passa a ser, paulatinamente, nas sociedades de classe, operada pelo *trabalho mediado*, isto é, pelo trabalho cujos componentes se tornaram autônomos uns em relação aos outros, a *colocação do fim* é realizada por um indivíduo (ou classe), a *busca dos meios* é realizada por um segundo indivíduo e finalmente a *execução* é realizada por diversos outros. A atividade prática nestas sociedades de classe deixa de ser *multifacetada* para tornar-se *unilateral*.

11 Um bom exemplo deste afastamento entre a tecnologia e o trabalho manual é mostrado em David Noble (1985) que conta a história do desenvolvimento, escolha e financiamento da tecnologia de controle numérico criada por engenheiros e matemáticos que pouco, ou nada, conheciam do “chão de fábrica”.

Portanto, o argumento central do presente artigo é que o aprofundamento da divisão do trabalho torna a atividade prática do ser social unilateral. A unilateralidade da atividade prática deve manifestar-se numa consciência igualmente unilateral, pobre na capacidade de estabelecer significados e determinações e por conta disso passível de produzir ideologias, ou seja, de produzir interpretações distorcidas da realidade. Vejamos como Marx e Engels apresentam esse argumento n'*A Ideologia Alemã*.

A unilateralidade da atividade humana e a consciência distorcida

N'*A Ideologia Alemã* Marx e Engels se esforçam em fazer a crítica da filosofia dos jovens hegelianos denominando tal filosofia de *ideologia*. Mas porque os jovens hegelianos não produziram uma consciência total da história, porque eles caíram na armadilha da consciência parcial? A resposta para esta pergunta pode ser encontrada na análise da atividade prática destes filósofos, análise esta que os autores procuram detalhar a fim de explicar por que a filosofia alemã daquela época não passava de ideologia.

Dentre diversas passagens que relacionam a divisão do trabalho com a limitação da atividade prática e, por consequência, relacionam a limitação da atividade prática com a limitação da consciência e, portanto com a produção de ideologias, destacamos três que parecem bastante esclarecedoras:

As representações que estes indivíduos produzem são representações, seja sobre sua relação com a natureza, seja sobre suas relações entre si ou sobre sua própria condição natural. É claro que, em todos estes casos, essas representações são uma expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização social e política. (...) Se a expressão consciente das relações efetivas desses indivíduos é ilusória, se em

suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de **seu modo limitado de atividade material** e das suas relações sociais limitadas que daí derivam (Marx e Engels, 2007, p. 93).

Aqui fica bastante claro que para Marx e Engels a consciência (que na passagem ele chama de representação) será distorcida (ou seja, colocará a “realidade de cabeça para baixo”) na medida em que sua atividade material e suas relações sociais forem limitadas. Mas o que seria uma atividade material limitada? A passagem seguinte deixa isso claro:

Para um indivíduo, por exemplo, cuja vida abarca uma grande esfera de atividades variadas e relações práticas com o mundo, que, portanto, leva uma **vida multifacetada**, o pensar possui o mesmo caráter de universalidade de cada uma das demais manifestações vitais deste indivíduo. Por essa razão, ele não se fixa como pensar abstrato, nem há necessidade de artifícios reflexivos rebuscados quando o indivíduo passa do pensar para alguma outra manifestação vital. (...) Ao contrário, no caso de um mestre-escola ou escritor berlinense localista, cuja atividade se restringe, de um lado, ao árduo trabalho e, de outro, ao prazer de pensar, cujo mundo vai de Moabit a Köpenick e é demarcado com pranchas de madeira atrás do Portão de Hamburgo, **cujas relações com esse mundo foram reduzidas ao mínimo por uma condição de vida miserável** – se se tratar deste indivíduo não há, todavia, como evitar que, caso ele tenha alguma necessidade de pensar, que este pensar se torne tão abstrato quanto tal indivíduo e sua vida mesma, que esse pensar se torne um poder fixo confrontado com este indivíduo incapaz de oferecer resistência (...) (Marx e Engels, 2007, p. 258).

Uma atividade material limitada é, portanto, aquela em que o indivíduo está restrito a um mínimo de relações práticas com o mundo, incluindo aí não só as relações estabelecidas na esfera produtiva, mas também no intercâmbio, e nas manifestações vitais como a arte,

a música, a poesia que na maioria das vezes estão completamente ausentes da vida de trabalhadores, sejam intelectuais ou manuais, por conta da excessiva carga de trabalho diária.

Mesmo considerando que a consciência se determina a partir da multiplicidade de atividades práticas, Marx e Engels dão n'A Ideologia Alemã, muito mais ênfase no trabalho enquanto atividade prática e, por consequência, nos efeitos que a divisão do trabalho trazem para a consciência humana:

Mostramos que a autonomização dos pensamentos e das ideias é uma consequência da autonomização das condições e relações pessoais dos indivíduos. Mostramos que a ocupação sistemática e exclusiva com esses pensamentos por parte dos ideólogos e filósofos e, desse modo, a sistematização desses pensamentos é uma **consequência da divisão do trabalho** e que, principalmente, a filosofia alemã é uma consequência das condições pequeno-burguesas alemãs. Os filósofos teriam somente de dissolver sua linguagem na linguagem comum, da qual ela foi abstraída, para reconhecer que ela é a linguagem deturpada do mundo real e dar-se conta de que nem os pensamentos nem a linguagem constituem um reino próprio; que eles são apenas *manifestações* da vida real (Marx e Engels, 2007, p. 429).

A autonomização do pensamento não significa dizer que o pensamento deixa de ser determinado pela atividade prática, mas ao contrário, que o pensamento passa a ser atividade específica de poucos, graças a divisão do trabalho. Mas ainda assim esse pensamento depende e é determinado pela atividade prática daqueles que se ocupam dele. E quanto mais a atividade prática dos trabalhadores intelectuais for limitada, for unilateral, por consequência do próprio aprofundamento da divisão manufatureira do trabalho, mais esse pensamento será limitado, mais esse pensamento será unilateral e incapaz de apreender a totalidade das relações reais da história humana.

Considerações finais: Ciência *versus* Ideologia

A seção IV de *O Capital* é formada por quatro capítulos onde Marx ao apresentar o conceito, o surgimento e o desenvolvimento da mais-valia relativa apresenta também o desenvolvimento do que ele chama (no capítulo sexto, dito inédito, de *O Capital*) de subsunção do trabalho ao capital. A transformação do processo de trabalho artesanal do final da Idade Média (cuja característica principal era que o artesão dominava todo o processo de trabalho desde o planejamento até a execução) em processo de trabalho capitalista é descrito por Marx a partir da introdução de três elementos principais: a cooperação, a divisão do trabalho e a maquinaria. Estes elementos subsumem gradativamente o trabalho ao capital, isto é, tornam o trabalho mero apêndice da grande engrenagem que é o capital. Esta subsunção significa a perda da característica principal do trabalho artesanal, isto é, a perda do domínio do trabalhador em relação ao processo de trabalho, a perda do domínio sobre sua atividade prática fundamental.

No terceiro capítulo da referida seção, intitulado *Divisão do trabalho e manufatura*, Marx descreve detalhadamente todos os elementos que levam a divisão manufatureira do trabalho a aumentar significativamente a produtividade do trabalho e, portanto, a quantidade de mercadorias produzidas. Essa descrição seria uma bela exaltação da divisão do trabalho ao estilo de Adam Smith não fosse interrompida por passagens onde Marx chama a atenção para o seu efeito negativo sobre a atividade prática do trabalhador manual no capitalismo: “Por outro lado, a continuidade de um trabalho uniforme destrói a tensão e o impulso dos espíritos vitais, que encontram sua recreação e seu estímulo na própria mudança de atividade.” (Marx, 1996, p. 455-456). A divisão manufatureira do trabalho é, portanto, um elemento fundamental da subsunção do trabalho ao capital. É graças a ela que uma atividade prática fundamental do ser social se unilateraliza. “Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor median-

te a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, assim como nos Estados de La Plata abate-se um animal inteiro apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo.” (Marx, 1996, p. 474).

E essa unilateralização da atividade prática do trabalhador manual tem reflexos negativos sobre sua consciência:

Os conhecimentos, a compreensão e a vontade, que o camponês ou artesão autônomo desenvolve mesmo que em pequena escala, como o selvagem exercita toda arte da guerra como astúcia pessoal, agora passam a ser exigidos apenas pela oficina em seu conjunto. As potências intelectuais da produção ampliam sua escala por um lado porque desaparecem por muitos lados. O que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se confrontam.⁶⁶⁵ É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital.⁶⁶⁶ Na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, portanto, do capital em força produtiva social é condicionado pelo empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais (Marx, 1996, p. 475).

A consciência unilateralizada do trabalhador manual o mantém refém das relações sociais de produção. Ele perde a capacidade de enxergar a totalidade das coisas e de entender o seu importante papel no capitalismo como única fonte do valor, assim como seu papel importante na transformação do capitalismo em algo que o favoreça. Em suma, a unilateralização da atividade prática do trabalhador manual torna sua consciência igualmente unilateral favorecendo a perpetuação da alienação do trabalho.

E no caso do trabalhador intelectual como sua consciência é afetada pela divisão do trabalho? Antes de tudo é preciso definir quem é o trabalhador intelectual que nos interessa. Sabemos que – dado nosso instrumental teórico que parte do pressuposto de que o trabalho originário era a unidade entre *pensar* e *fazer* e que o *pensar* se dividia em *colocação do fim* e *busca dos meios*, onde a primeira se resume às atividades de planejamento e organização da produção e a segunda às atividades propriamente dedicadas à pesquisa e desenvolvimento dos instrumentos de produção – o trabalho intelectual deve incluir não só as atividades de cientistas e tecnólogos, mas também de administradores, contadores, advogados, economistas etc. Contudo, interessa-nos enquanto objeto de estudo analisar como a divisão do trabalho afeta a consciência do cientista e, portanto, afeta a produção da ciência moderna. Interessa-nos analisar como a ciência se relaciona com a ideologia.

Tudo o que foi dito para o trabalhador manual parece valer cada vez mais para o cientista moderno. Isto porque a produção da ciência enquanto atividade lucrativa submete o trabalhador intelectual ao mesmo processo de subsunção do trabalho ao capital ao qual foi submetido o trabalhador manual. Uma análise histórica do surgimento e consolidação dos grandes laboratórios de pesquisa seguramente nos revelará etapas semelhantes às descritas por Marx na seção IV de *O Capital*. O “cientista” da Idade Média e mesmo os primeiros cientistas modernos, até alguns contemporâneos de Marx e o próprio Marx, eram, em geral, trabalhadores “artesanais” no sentido de serem autônomos, dominarem todo o processo de pesquisa, desde a delimitação do objeto, até o desenvolvimento do método, passando pela coleta de dados e análise empírica enfim tudo isso era parte de seu trabalho individual.

Nos laboratórios de pesquisa modernos o trabalhador intelectual é um trabalhador assalariado contratado para desenvolver uma atividade muito específica de uma pesquisa cujo objeto é previamente delimitado, com métodos previamente estabelecidos etc. O problema de tudo isso é que o cientista moderno não reflete sobre

o objeto delimitado, simplesmente o aceita; não reflete sobre o método utilizado, simplesmente o aplica; isso certamente tem implicações sobre o resultado obtido: em que medida isso produz uma compreensão total ou uma compreensão parcial e distorcida da realidade? Do mesmo modo que a atividade prática do trabalhador manual foi dividida em partes muito específicas fazendo-o perder a noção do todo, a atividade do cientista também foi dividida em ramos muito especializados por meio da compartimentalização das disciplinas. Cada cientista sabe cada vez mais sobre um pedaço cada vez menor do todo e isso torna o intercâmbio intelectual entre áreas, senão impossível, no mínimo caótico.

Isto implica, do mesmo modo que ocorreu com o trabalhador manual, numa unilateralização da atividade intelectual e, portanto, isso se manifesta na consciência do trabalhador intelectual e no produto do seu trabalho, isto é, no resultado da pesquisa científica.

Para Larrain (1979) o conceito de ciência em Marx deve estar relacionado à apreensão da relação entre essência e aparência: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente.” (Marx, 1986, p. 271). Enquanto a ideologia é a apreensão distorcida desta relação. Entretanto, a ciência não pode ser concebida como antítese da ideologia, pois,

(...) as ideias não podem ser separadas das condições materiais da sua produção. Somente pela revolução destas condições é possível destruir as ideologias. Marx conclui que os produtos da consciência não podem ser dissolvidos pela ciência ou pela crítica, mas apenas pela superação prática das relações sociais reais (Larrain, 1979, p. 179).

Neste sentido, ciência não se contrapõe à ideologia, o cientista, seja ele do campo das ciências naturais ou humanas, está (dada a divisão manufatureira do trabalho científico) sujeito a produzir ideologias ao invés de ciência. Vale lembrar novamente que não estamos fazendo a oposição entre “verdade” e “falsidade”, mas sim entre “com-

preensão total ou completa” e “compreensão parcial ou distorcida” da realidade. A ciência visa obter uma compreensão completa da realidade, mas a unilateralização da atividade do cientista pode produzir o efeito indesejado da distorção da realidade. Sob o rótulo de ciência muitas ideologias se legitimaram e se perpetuam até hoje graças a unilateralização cada vez maior da atividade prática dos trabalhadores intelectuais que torna sua consciência igualmente unilateral.

Referências

NOBLE, David. (1985) **Social Choice in machine desing**: the case of automatically controlled machine tools. In: Mackenzie, D. e Wajcman, J (eds) *The Social Shaping of Technology*.

LARRAIN, Jorge. (1979). **The concept of ideology**. London: Hutchinson & Co Publishers.

LARRAIN, Jorge. (1988). **Ideologia**. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). (1988). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LEROI-GOURHAN, A. (1964). **O gesto e a palavra**: 1. Técnica e linguagem. Lisboa: Edições 70, 1964.

LUKÁCS, György. (1976). *Ontologia do ser social*. Capítulo 2: **O trabalho**. Tradução Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Disponível em: <<http://www.sergiolessa.com/BibliotecaLukacs.html>> Acesso em: 20/04/2011.

MARX, Karl. (1986). **O capital**: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, livro III, vol. V. São Paulo: Nova Cultural.

MARX, Karl. (1996). **O capital**: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, livro I, vol. II. Original: 1867. Versão em pdf disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-2.pdf> Acesso em: 24/05/2013.

MARX, Karl.; ENGELS, *Friedrich*. (2003). **Contribuição á crítica da economia política**. Tradução de: Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes.

MARX, Karl.; ENGELS, *Friedrich*. (2007). **A Ideologia Alemã**. Tradução de: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano São Paulo: Boitempo.

SOHN-RETHEL, Alfred. (1978). **Intellectual and manual labour**: a critique of epistemology. The Macmillan Press Ltd:



CAPÍTULO II

MARXISMO, GÊNERO, RAÇA E
CLASSE



MULHERES, RAÇA E CLASSE SOB A ÉGIDE DA ONTOLOGIA MARXIANA

Adriana Mota de Oliveira Sidou

Doutora em Educação pelo PPGE-UECE;
Membro do Grupo de Estudos Gênero e Raça, fundamentos onto-históricos na sociedade de classes;
Professora do município de Fortaleza-CE;
amsidou@gmail.com

Maria Núbia de Araújo

Doutora em Educação pelo PPGE-UECE;
Membro do Grupo de Estudos Gênero e Raça, fundamentos onto-históricos na sociedade de classes; Coordenadora do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB);
Professora do município de Caucaia-CE; nubiadearaujo@yahoo.com.br

Rosângela Ribeiro da Silva

Doutora em Educação pelo PPGE-UFC;
Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB);
Coordenadora do Grupo de Estudos Gênero e Raça, fundamentos onto-históricos na sociedade de classes; rosangelaribeiro@unilab.edu.br

Resumo: Com objetivo de discutir os fundamentos da relação de opressão e exploração entre pessoas, que as distinguem por gênero, raça ou classe, o artigo demonstra como a apropriação privada dos meios de produção se vincula com o status das mulheres nas sociedades de classes. A pesquisa possui natureza teórico-bibliográfica e se ancora na ontologia histórico e materialista. Por fim, destaca-se a necessidade urgente de superação dessas formas alienadas de apropriação da riqueza e a construção coletiva fundamentada sobre o trabalho associado como condição insuprimível para o estabelecimento de relações fundadas na cooperação e, portanto, livres da condição de dominados ou dominadores.

Palavras-Chave: Mulheres. Ontologia do Ser Social. Sociedade de Classes.

Exploração de classe e opressão racial e nacional constituem uma unidade, pois assenta-se nessa junção a vitória das relações capitalistas (Leacock, 2019, p. 50).

Introdução

O presente artigo discorre sobre os fundamentos das relações sociais de opressão e exploração entre indivíduos que os distinguem por gênero, raça e/ou classe social, sendo orientado pela ontologia, resgatada por Lukács, da obra marxiana. Esta análise tem como objetivo fundamental demonstrar que cessar as relações de apropriação privada dos meios de produção é condição necessária para o fim das relações que oprimem e exploram outras. O texto apresenta parte dos estudos e debates desenvolvidos no interior do Grupo de Estudos Gênero e Raça, fundamentos onto-históricos na sociedade de classes, da linha de pesquisa Gênero e Raça na perspectiva da Luta de Classes, vinculada ao Grupo Interdisciplinar Marxista, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), *campus* Ceará.

A presente exposição encontra-se organizada em três partes. Na primeira, foram apresentados os fundamentos para compreensão das relações sociais como parte da totalidade, que têm no trabalho sua categoria fundante. E, ainda, o processo de reprodução social: momento em que os indivíduos se relacionam a partir do trabalho, mas que se estende para muito além dele. Trata-se de compreender a base sobre a qual se erguem os problemas sociais, a exemplo das questões de gênero, raça e classe. Na segunda parte, apresentam-se os elementos centrais da análise empreendida por Leacock em *Mitos da Dominação Masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural*¹² (2019), demonstrando,

12 Consideramos, em especial, a obra *Myths of Male Dominance: Collected Articles on Woman*, ora traduzida para o português pela professora Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez, sob o título: *Mitos da dominação masculina: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres*. Trata-se de um conjunto de artigos nos quais a autora se debruça a estudar e a suplantar o mito da dominação dos homens sobre as mulheres.

sobretudo, como a autora aborda os fundamentos das relações de opressão entre pessoas. Na terceira parte, aborda-se o desenvolvimento histórico-social da sociedade capitalista, destacando o vínculo entre a igualdade formal e a igualdade substantiva, considerando que a igualdade substantiva entre mulheres e homens necessita de um processo de transformação social que possibilite estabelecer novas relações livres do capitalismo, do patriarcado¹³ e do racismo¹⁴.

Metodologia

A partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, realizou-se a investigação que se apoia na crítica-dialética e que recupera o legado marxiano-lukacsiano acerca do processo longo, complexo e contra-

13 O patriarcado é um sistema de dominação em que o homem é centro da sociedade e as relações sociais são determinadas pela opressão e subordinação da mulher, por meio do controle de sua capacidade reprodutiva, da sua sexualidade, da sua capacidade de trabalho e da interdição de seu acesso ao poder (Buarque, 2006, p. 8).

14 De acordo com o pensamento de Lélia Gonzalez (1982), o racismo é uma construção ideológica articulada a um conjunto de práticas sociais. No contexto do Brasil escravocrata, por exemplo, o racismo atende aos interesses de manutenção de uma mão de obra que trabalhava como escrava, tendo por justificativa sua cor da pele. No período do capitalismo contemporâneo, as pessoas negras continuam a sua condição social, na medida em que, em sua imensa maioria, continuam sem acesso à saúde, moradia, educação etc., por conseguinte, sua mão de obra articula-se a atividades com menores remunerações para o capitalista. Nesse contexto, e sob a alegativa da baixa qualificação, reafirmam-se as diferenças sociais que se originaram com as questões de cor oriundas do período colonial. Como afirma a autora: “Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjunto “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço” (Gonzalez, 1982, p. 15). As formas contemporâneas de escravidão ainda sustentam as mesmas práticas na medida que as pessoas não possuem as mesmas oportunidades, e isso se vincula à forma como estas se apropriam da riqueza produzida. Ressaltam-se, ainda, as condições de vida e saúde de grande parte das mulheres negras, a exemplo, as moradias insalubres: verdadeiros amontoados de pessoas vivendo, muitas vezes, em local sem saneamento básico, sem acesso à água potável, sem contar com as insustentáveis condições de trabalho, as quais, cada vez mais, se configuram como informais. Compreendemos que é um debate que precisa ser articulado com a exploração da classe trabalhadora.

ditório da formação e reprodução do ser social. Trata-se de um construto teórico que concebe a realidade social como algo integralmente histórico e social, isto é, um conjunto de partes articuladas entre si e que estão em constante movimento.

Em consonância com esses pressupostos fundamentais, discute-se o pensamento de Leacock (2019) e sua produção sobre o status da mulher nas sociedades, considerando o desenvolvimento da individualidade humana e seu processo de formação no âmbito da literatura da ontologia do ser social. Essa trajetória metodológica intenta reconhecer a presença da mulher, do seu trabalho e de sua atuação na história, recorrendo às formulações sobre a transição das sociedades igualitárias à sociedade de classes, a partir da práxis humana e das atividades socioeconômicas, políticas e culturais situadas no espaço e no tempo.

Pressupostos ontológicos para compreender as relações de exploração e opressão

As relações de exploração e de opressão têm início com a transição da sociedade igualitária para a sociedade de classes. Esse processo promove um conjunto de mudanças nas relações sociais que atingiram mulheres e homens de modo desigual (Leacock, 2019). Jimenez (2019, p. 22) destaca a resenha de Wengraf, sobre o livro da antropóloga estadunidense, indicando que, para “compreender como surgiu a sociedade de classes”, é necessário “apreciar a natureza das sociedades igualitárias que a precederam e os processos pelos quais estas se transformaram”.

Partimos da seguinte questão apontada por Lukács (2018, p. 7) em sua ontologia: “[...] todo patamar de ser no todo, bem como nos detalhes, tem um caráter de complexo, i.e., que mesmo suas categorias centrais e mais decisivas apenas podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da qualidade como um todo

do nível de ser concernente”. Isso se dá considerando, ainda, a indissolúvel entrelaçabilidade entre as categorias, e como esta relação denota em novas relações da consciência para com a realidade e, consigo mesma, de modo que nenhuma categoria “[...] pode ser adequadamente apreendida em uma consideração isolada [...]” (Lukács, 2018, p. 7). É nesse sentido que retornamos a esses fundamentos para compreender a gênese das relações de exploração e opressão entre as pessoas, que as distinguem por sexo, etnia e classe social.

Com base nos pressupostos esboçados em Lukács (2018), reafirmamos o trabalho como ato gênese do ser social, porque somente no e pelo trabalho, os indivíduos saltam da esfera biológica para a social. Acerca da relação, trabalho e ser social, Lukács (2018, p. 10) adverte:

Sobre isso, contudo, deve estar sempre claro que com essa consideração isolada do trabalho aqui submetida é realizada uma abstração; a socialidade, a primeira divisão de trabalho, a linguagem etc. surgem, de fato, do trabalho, contudo não em uma sucessão temporal, claramente determinável, mas segundo a essência, simultaneamente.

Com efeito, a pedra angular da exploração e opressão nasce e é resultado dessas conexões, as quais, embora muito mediadas, são estabelecidas por indivíduos no processo de reprodução social em um determinado tempo histórico. Devemos, no entanto, notar que o trabalho como categoria fundante do ser social constitui-se no “[...] modelo de toda práxis social, na medida em que nesta – mesmo através de mediações muito extensas – sempre são realizadas posições teleológicas, por último materiais” (Lukács, 2018, p. 12). Nessa orientação, buscamos compreender o trabalho nas várias funções que exerce no curso do processo de produção, a troca.

Com isso, podemos retornar ao fato de que a reprodução humana é um dos momentos em que os seres sociais se relacionam para produzirem sua existência, ao mesmo tempo em que dá origem a novas necessidades, as quais vão para além do processo de produção

propriamente dito. As relações estabelecidas no processo de produção da existência social, espalham-se, para além delas, na totalidade social. Conforme anota Lukács (2018, p. 60), “[...] a crítica ontológica deve se orientar ao todo diferenciado da sociedade – concretamente diferenciado segundo as classes – e às inter-relações dos tipos de comportamento que dela emergem”.

Leacock (2018), em sua obra, já aponta, inclusive com dados empíricos, a existência de sociedades igualitárias e cooperativas e, portanto, desprovidas da apropriação privada, e das relações de dominação. Ou seja, a humanidade nem sempre foi permeada pelas relações que hoje encontramos, mas estas são fruto do modo como homens e mulheres se organizam para produzir e se apropriarem dos produtos de sua existência. Nessa direção, “não tem história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material, que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (Marx e Engels, 2009, p. 32).

É assim que a “observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção” (Marx e Engels, 2009, p. 30). Como consequência dessa conexão, cada forma particular de trabalho originou determinada forma com que pessoas se relacionam para produzir e reproduzir a sua existência: das sociedades originárias, até o modo de produção capitalista.

A produção dos meios necessários à sobrevivência humana, de acordo com Marx e Engels (2009), é o primeiro ato histórico da humanidade, o qual, uma vez satisfeito, conduz a novas necessidades. Os meios de trabalho constituem em instrumentos e propriedades mecânicas, físicas e químicas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho, servindo de guia para a sua atividade. “A terceira condição, que logo desde o início entra no desenvolvimento histórico, é esta: os homens que, dia a dia, renovam a sua própria vida

começam a fazer outros homens, a se reproduzir – a relação entre homem e mulher, pais e filhos, a *família*” (Marx e Engels, 2009, p. 42).

A produção da vida, por conseguinte, tanto no trabalho como na relação entre pessoas, se divide em uma dupla relação: uma biológica e outra social. A relação social como desdobramentos das relações estabelecidas por pessoas no processo de produção de sua existência material, de modo que:

[...] um determinado modo de produção, ou fase industrial, está sempre ligado a um determinado modo de cooperação, ou fase social, e esse modo de cooperação é ele próprio uma “força produtiva”: e que a quantidade de forças produtivas acessíveis aos homens condiciona a situação da sociedade, e, portanto, a “história da humanidade” tem de ser sempre estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca (Marx e Engels, 2009, p. 43).

É nesse sentido que retomamos a premissa de Marx para quem: “Os homens¹⁵ fazem sua própria história, mas não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25). Do mesmo modo, “[...] toda decisão prática singular contém em si ao mesmo tempo elementos e tendências da mera particularidade (*Partikularität*), da singularidade meramente em si existente, e da genericidade” (Lukács, 2018, p. 247), que se entrelaçam ao mesmo tempo em que também podem ser plenos de contradição.

Devemos, pois, notar que os indivíduos são seres que respondem, asseverando Lukács (2018, p. 250), que “[...] o entorno põe à sua existência, à sua reprodução, condições, tarefas etc., e a atividade do ser vivo em sua preservação e na preservação da espécie se

15 Marx (2011) usa a terminologia homens para referir-se ao gênero humano, abrangendo as relações sociais entre homens e mulheres. Não é nosso objetivo realizar um debate acerca do uso dessa terminologia, isso daria certamente, um outro artigo.

concentra em reagir a elas adequadamente (adequadas às próprias necessidades da vida no sentido mais amplo)”.

Precisamente aqui nota-se que existe um determinado campo de manobra, daquilo que o ser humano consegue ou não realizar, enquanto um ser que vive em sociedade. Por isto, também, as relações de opressão ligadas a gênero, raça, e classe não podem ser resolvidas completamente, sem que haja uma relação com a totalidade. Na medida em que, as relações dos indivíduos são resultado também, da relação entre estes no processo de produção da vida material, e como tal, não podem por questões ontológicas se distinguirem completamente destas. Sobre isso, Lukács (2018) observa ainda que:

[...] jamais pode ser esquecido que toda tal reação de um ser humano ao seu entorno social (o metabolismo da sociedade com a natureza incluso) tem sempre um caráter de alternativa, inexoravelmente sempre compreende um sim ou não (ou uma >>abstenção<<) ante as questões postas pela sociedade (Lukács, 2018, p. 235).

Por fim, retomamos a síntese da existência ontológica entre as relações de opressão de gênero, raça e classe com os fundamentos da apropriação privada do que a humanidade produz em coletividade. E, portanto, a superação da sociedade de classes como condição *sine qua non* para o restabelecimento de relações de igualdade entre pessoas, sobretudo, uma forma de produção em que serão homens e mulheres, juntos, que irão produzir, distribuir e comandar o processo de produção coletiva. Jimenez (2019, p. 32) em sua emocionada introdução da obra de Leacock reitera:

Não obstante, reinventam-se, no atual cenário da luta de classes, racionalidades terminantemente avessas aos fundamentos históricos desses fenômenos, refutando, daí, a possibilidade do salto para além da pré-história da humanidade. E, assim, prosseguem desarmados, teórica e praticamente, os movimentos de luta, a exemplo do feminismo moderno, que,

tendo se desgarrado, em larga medida da perspectiva de classista, mostra-se insuficientemente capaz de empreender o combate unitário contra o próprio sistema que produz todas as opressões e sobre elas se assenta, como advoga Leacock.

Essas reflexões direcionam a busca pela compreensão da totalidade social, e na necessidade histórico e urgente, da organização da classe trabalhadora com vistas a supressão da sociedade dividida em classes sociais. Para isso precisamos, dentre outras medidas, articular as reivindicações específicas com as lutas gerais no processo de transformação da sociedade (Tonet, 2005).

Gênese das Relações de Exploração e Opressão entre Mulheres, Raça e Classe: um debate fundado nas pesquisas de Leacock

Eleanor Burke Leacock (1922-1987), antropóloga estadunidense que, ao longo de sua trajetória, se debruçou sobre “[...] a abordagem de Marx para buscar compreender as realidades etnográficas e, mais particularmente, a transformação histórica do status das mulheres sob o prisma de seu permanente compromisso com a análise classista, como ainda enfatiza Mullings” (Jimenez, 2019, p. 17), examinando “[...] as origens estruturais das desigualdades de gênero (e de raça), sem perder de vista os fundamentos relativos à luta de classes e às relações de produção [...]” (Jimenez, 2019, p. 17).

Recorremos a estudos de Leacock (2019) para reafirmar que: “o tratamento acerca do papel da mulher como algo isolado esconde a realidade da família como uma unidade econômica, uma instituição tão crucial para a continuidade da exploração dos trabalhadores (do sexo masculino) como para a opressão das mulheres” (2019, p. 48).

Com efeito, conforme apura Jimenez (2019), a pedra angular do arcabouço etnográfico e etno-histórico de Leacock foi justamente reafirmar a existência histórica do comunismo primitivo, elucidando,

sobretudo, que as desigualdades sociais se fundam sob a introdução do modo de produção capitalista quando do processo de intervenção destas no seio das sociedades igualitárias. Para tanto, a autora realizou pesquisas bibliográficas, documentais e de campo também.

Nessa trajetória, Leacock (2019) trouxe para o debate um estudo que demonstra e comprova a existência das sociedades igualitárias, evidenciando, necessariamente, o vínculo entre a apropriação privada dos meios de produção, com o status das mulheres. Em outros termos, trata-se da opressão de gênero, raça e classe como resultado do processo, longo e complexo, que envolve a apropriação do que ora se produz coletivamente.

Consideramos, ainda, o contexto da crise estrutural do capital, o qual, desde a década de 1970, atinge o conjunto da humanidade e que, conseqüentemente, aprofunda a exploração da classe trabalhadora, com a extração de mais-valia pelos exploradores de forma ainda mais intensa. A crise que assola todos os complexos sociais chega e acentua à exploração sobre as mulheres e, mais ainda, sobre as mulheres negras. Nesse sentido, “nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados” (Beauvoir, 2009). Diante desse cenário, Mészáros (2011, p. 223) destaca que:

Não pode haver nenhum modo de satisfazer a exigência da emancipação feminina – que veio à tona há muito tempo, mas adquiriu urgência num período da história que coincidiu com a crise estrutural do capital – sem uma mudança substantiva nas relações de desigualdade social estabelecidas. Neste sentido, o movimento feminista, que no início parecia ter um campo limitado, chega a uma audácia que vai muito além dos limites de suas necessidades imediatas; ele realmente questiona o âmago do sistema dominante de reprodução sociometabólica, sejam quais forem as artimanhas usadas pela ordem estabelecida para tentar tirar dos trilhos as suas múltiplas manifestações, pois, pela própria natureza de seus objetivos,

o movimento não pode ser apaziguado por “concessões” formais/legais, tanto com o direito de voto parlamentar como com o grotescamente divulgado privilégio da abertura da Bolsa de Valores a mulheres representativas da burguesia.

Nesse sentido, Leacock (2019) adverte que as análises do ponto de vista do marxismo não podem secundarizar as questões de raça e a opressão nacional:

[...] O mesmo pode ser dito em relação à opressão racial e nacional, o que também tem sido relegado ao status de questões secundárias na análise marxista contemporânea, com severas consequências teóricas e políticas (...) Como apontou Marx, foi a expansão do mercado europeu até configurar-se como um mercado mundial que transformou a Europa mercantil em uma Europa capitalista. Ao longo de sua história, o capitalismo tem sido inseparável da brutalidade racial e da opressão nacional (Leacock, 2019, p. 48-49).

Dessa forma, a autora afirma que essas opressões “estiveram historicamente juntas [...] o racismo serviu e serve ainda poderosamente para dividir os trabalhadores do mundo. O racismo também desconcerta os estudiosos” (Leacock, 2109, p. 51). A “dominação masculina não é universal”, pois, em sua pesquisa sobre a natureza do comunismo primitivo, ou como alguns antropólogos evolucionistas do século XIX denominam como “selvageria”, a autora constatou que foi real a igualdade entre homens e mulheres em grande parte da história. Para comprovar sua tese Leacock (2019) apresenta algumas formas de organização social, como elas eram na sua gênese, por exemplo, dos indígenas, dos Montagnais-Naskapi, localizados na Península do Labrador, no Canadá. Diante disso, é de fundamental importância conhecer os pressupostos que dão base à sociedade em diferentes tempos históricos.

O modo de produção no comunismo primitivo é caracterizado pela construção dos instrumentos de trabalho a partir de tecnologias

fundadas em ferramentas de pedra, ainda rudimentares, com baixa produtividade (Leacock, 2019). Nesse momento histórico, inexistia a propriedade privada dos meios de produção e as classes sociais. O trabalho e a produção são coletivos, assim como a distribuição de bens produzidos. A divisão do trabalho ocorre por sexo e idade, e a principal lei é garantir a sobrevivência de todos.

Leacock(2019) afirma, assim, a experiência histórica do comunismo primitivo, nas sociedades comunais igualitárias e cooperativas, desatreladas do trabalho explorado, da propriedade privada e da dominação de uns sobre os outros, mais particularmente do homem sobre a mulher. A análise acerca da sociedade igualitária na obra acima citada comprova, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica, que o igualitarismo existiu de fato, tendo como referência os já citados Montagnais-Naskapi.

De acordo com Leacock (2019), é necessária a reafirmação da centralidade da classe social como gênese das opressões, dentre tantas outras como a opressão de gênero, raça e classe. Destaca-se, ainda, que entre a superação do igualitarismo e a instauração da sociedade de classe, houve um longo, complexo e contraditório conjunto de relações que minaram as bases sobre as quais se erigiam os povos originários.

Nesse sentido, Leacock (2019) nos fornece elementos para compreensão da dinâmica da sociedade igualitária, a qual de forma alguma era livre de contradições, ou de problemáticas, relativas ao seu modo de vida em sociedade. Para citar um exemplo, a autora estadunidense recorre as pesquisas que realizou sobre os Naskapi, demonstrando em diferentes passagens, como pessoas eram convocados a se reunir ao grupo em nome da sobrevivência, cooperação esta que ocorria entre indivíduos que se dividiam para as atividades conforme suas preferências, habilidades, ou seja, sem qualquer relação de hierarquia.

A organização social e familiar dos Naskapi, conforme anota Leacock (2019), se dava até determinado período, por meio de unidades

econômicas básicas as quais vivenciaram o processo de decisões convergindo com a relação direta entre produção e consumo, pela caça e coleta, num todo complexo, dinâmico e heterogêneo. Essa forma de organização social, marcada pela divisão comunal, sofreu mudanças engendradas pelo comércio de peles, que se configurou no processo do mercantilismo e do colonialismo perverso e intenso, no qual resultou em mudanças nas relações sociais e econômicas de propriedade e de gênero. Um complexo de transformações que instaurou a família nuclear, tal como a conhecemos hoje, enquanto unidade econômica básica da sociedade, e que engendra, dentre outras consequências, a supressão do status igualitário entre mulheres e homens.

O papel das mulheres naquela forma de organização social igualitária, segundo Leacock (2019), era de fundamental importância para a divisão do trabalho junto aos homens, considerado um trabalho influente e digno de crédito na esfera pública. Tais formulações nos remetem ao entendimento de que as mulheres não se resumiam ao trabalho doméstico e ao ato de procriar numa relação monogâmica, tal como nos são apresentados em estudos históricos e antropológicos hegemônicos. As mulheres assumiram, igualmente, papéis relevantes nas diferentes esferas sociais, econômicas e políticas em sociedades não patriarcais. De acordo com a autora (2019, p. 52):

Entretanto, o que mais comumente é encontrado entre aqueles que discutem papéis sexuais são juízos grosseiros, empiricamente formulados e que, vez por outra, relegam à lata do lixo da história as questões mais profundas que foram levantadas por escritores do século dezenove acerca do status das mulheres.

A autora afirma que o tipo de elaboração com uma formulação sólida acerca da evolução social só foi possível com a fundamentação no materialismo histórico-dialético, também fornecido por Engels. Nas palavras de Leacock (2019, p. 173): “A análise do *status* das mulheres nas sociedades igualitárias é inseparável da estrutura econô-

mica igualitária como um todo, e conceitos fundados na estrutura hierárquica de nossa sociedade distorcem ambas as análises”.

A antropóloga statunitense adverte para possíveis equívocos teóricos nessa temática, e, a fim de evitá-los, aconselha que as análises acerca do status das mulheres e dos homens, atribuindo as relações de poder e de suas propriedades, partam de uma perspectiva histórica. Contribui-se, dessa forma, para o desvelamento das características qualitativamente diferentes das relações humanas, igualitárias em grande parte da história, “quando o vínculo da dependência econômica conectou diretamente o indivíduo com o grupo em sua totalidade”(Leacock, 2019, p. 173). Nesse dado período histórico, não havia dicotomização entre as esferas público e privada, e as decisões eram tomadas, por todos aqueles que as colocariam em prática. Ou seja, numa perspectiva Transcultural, Leacock (2019, p. 179) nos apresenta os princípios vitais do igualitarismo, destacando a “autonomia individual como necessidade, e a autonomia, como um princípio valioso, persiste em um grau impressionante entre os descendentes dos caçadores-coletores”. Ademais, a autora indica que:

[...] a autonomia pessoal era concomitante à direta dependência de cada indivíduo em relação ao grupo como um todo. A tomada de decisões nesse contexto demanda conceitos diferentes dos nossos, referentes a líder e liderado, dominante e deferente, não importando quão vagamente tais conceitos possam ser aplicados (Leacock, 2019, p. 178).

Ainda podemos observar, nos escritos da antropóloga, que havia o compromisso naturalmente assumido por todos os adultos da comunidade pela criação amorosa da geração em crescimento, sem castigos ou punições. O intenso processo de interconexão com a implementação da sociedade de classes contribuiu para a introdução da punição, da violência, dos castigos às crianças, bem como com o declínio do status das mulheres. O papel sexual exercido pela mulher sofrera intensa alteração “em virtude das mudanças que ocorrem na

posição socioeconômica das mulheres” (Leacock, 2019, p. 191) que alinhadas aos interesses do “desenvolvimento da produção de mercadorias, a especialização do trabalho e a propriedade privada’, passaram a não mais considerar o produto de seu trabalho, vinculando-os “ao desenvolvimento da família como uma unidade econômica, dentro da qual a esposa se tornava economicamente ‘dependente’, e o seu trabalho, formalmente ‘público’, transformava-se em serviço ‘privado” (2019, p. 236-237).

Outra importante observação, retratada por Leacock (2019) acerca do status da mulher, na sociedade Montagnais Naskapi, se relaciona aos escritos do padre Le Jeune sobre o programa jesuítico de catequização dos indivíduos. De acordo com relatos do próprio jesuíta, este adverte que não conseguiria catequizar os homens daquela comunidade, com a estrutura familiar que ora existia. Para tanto, procurou convencê-los a eleger seus representantes, assim como sobre a impossibilidade do divórcio e da liberdade sexual após o casamento. Contudo, a aceitação dos valores europeus não foi simplesmente aceita, de acordo Leacock (2019, p. 75) “os índios montagnais-naskapi não são um povo que simplesmente aceitou ou rejeitou algumas características europeias, mas, sim, que ativamente ajustou todo o seu modo de vida às exigências de uma nova demanda ocupacional”.

Em várias passagens de sua extensa obra, Leacock (2019) apresenta diferentes pesquisas que apontam experiências de vida em coletividade sem a existência de relação de poder entre pessoas, “[...] recolocando a gênese histórica da desigualdade entre os gêneros em desfavor das mulheres como resultado da emergência da propriedade privada e da consolidação em movimento da estratificação classista da sociedade sob o arbítrio da produção de mercadorias” (Jimenez, 2019, p. 14).

Não tendo como, neste curto espaço de escrita, apresentar todas as valorosas contribuições de Leacock (2019), prosseguimos com o

debate nos debruçando sobre o conceito de igualdade no contexto do capitalismo. Este percurso tem como objetivo central dialogar com as condições objetivas de consolidação de uma sociedade livre das relações de subordinação entre pessoas.

A relação entre igualdade formal e igualdade substantiva e a condição das mulheres no capitalismo

No capitalismo, diferentemente das outras formas de organização social, proclama-se a igualdade de todos perante a lei. Contudo, o que acontece na prática é a exclusão de uma imensa maioria aos patrimônios material e social ora produzidos pela humanidade. Isso porque a sociedade burguesa se ergue sobre uma contradição fundamental: a compra-e-venda da força de trabalho, em que as relações desiguais entre mulheres e homens; brancos e negros estão assentadas sob tal determinação. De acordo com Tonet (2016, p. 98):

Esta é uma determinação insuperável nos limites da sociedade burguesa. Não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua autorreprodução através da exploração do trabalho. Por outro lado, a reprodução do capital exige, também, e ao mesmo tempo, a instauração da igualdade formal. Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza.

Sob o modo de produção capitalista, “a instituição e o aperfeiçoamento da igualdade formal e da desigualdade substantiva pertencem ao modo normal de funcionamento do sistema do capital” (Mészáros, 2011, p. 209). A igualdade formal e a desigualdade substantiva são necessidades postas pelo sistema sociometabólico do capital, que sob pena de fenecer, precisa de uma força de trabalho que seja “livre” sob o ponto de vista do capitalismo, ou seja, “livre” para vender sua força de trabalho, “livre” para buscar os meios necessários a manutenção de seu status de empregabilidade etc. É assim que

os “limites da igualdade formal no sistema do capital são sempre subordinados – estruturalmente, pela mudança das relações de poder material impostas – às exigências de uma desigualdade substantiva” (Mészáros, 2011, p. 209).

Sobre a emancipação das mulheres, assim se expressa Mészáros (2011, p. 224):

[...] é inevitável que o desafio da emancipação das mulheres relembre as dolorosas perguntas sobre onde se perderam as aspirações outrora sinceras de emancipação do ser humano e – à luz do fato de que as exigências substantivas de igualdade não avançam – e sobre o porquê de tudo ter dado errado no desenvolvimento do sistema do capital. Além do mais, para piorar, agora é impossível fugir desses “o quê” e “por quê” pela simples exclusão deste novo desafio histórico – que não podia nem pode ser resolvido no quadro estrutural de qualquer sociedade de classes conhecida ou imaginável – como mais uma “palavra vazia da igualdade”.

Mészáros (2011), por meio dessa e de tantas outras passagens, nos remete para o fato de que a emancipação do ser humano, em sentido real e literal, tenha sido perdida na luta com o tempo. E o que falar da situação da emancipação da mulher? Lutas estas tão urgentes e que agora, como bem expressa Mészáros (2011, p. 224), não conseguem ser resolvidas por meio da simples palavra, pois:

Agora têm de enfrentar não apenas a exigência de emancipação feminina, mas também suas associações inerentes relativas à necessária emancipação dos seres humanos em geral – tanto em termos estritos de classes nos países de capitalismo avançado como nas perversas relações destes com as massas ultra exploradas do chamado “Terceiro Mundo” – do domínio do capital, que sempre se afirma como sistema incuravelmente hierárquico de dominação e subordinação. Assim, de forma paradoxal e inesperada (pois a classe das mulheres atravessa todos os limites de classes sociais), a emancipação feminina

comprova ser o “calcanhar de Aquiles” do capital: ao demonstrar a total incompatibilidade de uma verdadeira igualdade com o sistema do capital nas situações históricas em que essa questão não desaparece, não pode ser reprimida com violência (ao contrário do que acontecia com a militância de classes no passado) nem esvaziada de seu conteúdo e “realizada” na forma de critérios formais vazios.

As relações sociais capitalistas são estruturadas sob a apropriação privada da produção, e, como consequência dessas relações primeiras, surgem também as desigualdades sociais de classe, raça e gênero. A divisão histórica e social do trabalho – entre trabalho manual e trabalho intelectual, conforme anota Marx e Engels (2009), influenciou na forma como os indivíduos se relacionam no processo de produção, permeando, por consequência, nas outras esferas do social, chegando na divisão entre cidade e campo, e na divisão das pessoas em famílias individuais. Sobre essas relações aqui expostas, vale a pena recuperarmos uma passagem de Marx e Engels (2009, p. 46-47) que apontam:

Com a divisão do trabalho, na qual estão dadas todas essas contradições, e a qual por sua vez se assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a repartição, e precisamente a repartição *desigual*, tanto a quantitativa quanto qualitativa, do trabalho e dos seus produtos e, portanto, a propriedade, a qual o seu embrião, a sua primeira forma, na família, na qual a mulher e os filhos são escravos do homem.

No que se refere à condição da mulher na sociedade, muito tem se produzido sobre o assunto, no entanto, as pesquisas desenvolvidas, em sua maioria, são fundamentadas em perspectivas teóricas subjetivistas. Essas teorias subjetivistas desconsideram o antagonismo entre as classes sociais, como se as relações humanas pudessem ser explicadas por si mesmas, dispondo de uma autonomia absoluta, confundin-

do o fundado com o fundante (Tonet, 2005). Conforme Louro (1997), a perspectiva pós-estruturalista não abarca generalizações e afirmações universais, mas compreende as singularidades e pluralidades.

Os estudos sobre a condição das mulheres na sociedade requerem um conjunto de articulação teórico-metodológicas que envolvam os fundamentos onto-históricos e reúnam aspectos da interseccionalidade entre as questões de classe, de raça e de gênero, conjugadas no processo histórico e situadas no curso de desenvolvimento da sociedade. Portanto, há uma necessidade de demonstrar contradições e limites, da equidade, tomando como base a sociedade atual e vislumbrando um novo tipo de sociedade. De acordo com Mészáros (2008, p. 446):

[...] é somente pela articulação bem-sucedida dos instrumentos e modalidades necessários de mediação material que se tornam reais as possibilidades emancipadoras do projeto socialista, durante a esperada transição do “reino da necessidade” capitalista para o “reino da liberdade”, isto é, nos termos da visão de Marx, adotada por Lukács, da passagem, mais ou menos cegamente determinada, da “pré-história” do homem à verdadeira história da humanidade, consciente e cooperativamente vivida.

Nesse horizonte, compreendemos, a partir de Marx (2010, p. 41), as diferenças entre emancipação política e emancipação humana:

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática.

Contudo, é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, se altera historicamente. Assim, corroboramos com Mészáros (2011, p. 31), quando este afirma que “[...] o modo socialista alternativo de controle de uma ordem sociometabólica não antagonica e realmente planejável – uma necessidade absoluta para

o futuro – é inimaginável sem a igualdade substantiva como princípio estrutural e regulador”. E como então despir a sociedade dos interesses de classe? “Essa subsunção dos indivíduos a determinadas classes não pode ser superada antes que se tenha formado uma classe que, contra a classe dominante, já não tenha de impor nenhum interesse particular de classe” (Marx e Engels, 2009, p. 94).

Nesse sentido, a importância da crítica a esse processo histórico desemboca no reconhecimento das relações estabelecidas no processo de trabalho e na possibilidade de uma forma de organização social, em que serão as pessoas, e não o capital, a comandar o processo produtivo como um todo. Desse modo, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação da sociedade em sua totalidade, estabelecendo outras formas de produção, de relacionamento, de comportamento e de educação, considerando que

[...] a *alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. [...] Nenhum destes objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social para que vá além dos limites do capital (Mészáros, 2008, p. 73).

Na articulação entre os estudos da sociedade, do trabalho e da vida das mulheres, identificamos elementos essenciais para a organização e mobilização destas em defesa da vida, da liberdade e da emancipação humana, no sentido marxiano-lukacsiano do termo. Nessa análise, é fundamental reafirmar cientificamente o caráter histórico e dialético das desigualdades das relações sociais entre mulheres e homens. Tal investigação pretende elevar a problemática à universalidade, de modo que não comprometa a pesquisa e nem a apreensão da realidade, limitando-se apenas à particularida-

de do cotidiano, em que as relações desiguais de gênero, em geral, são examinadas. Corroboramos a assertiva para que as relações de desigualdades, sejam estas de gênero, raça ou classe, não possam ser analisadas como início e fim em si mesmas sem considerar o contexto histórico e suas influências nas determinações subjetivas, produzindo o falso socialmente necessário.

A história evidencia que a entrada das mulheres no mercado de trabalho, no modo de produção capitalista, não ocorreu de forma pacífica, nem apenas como fruto da organização das mulheres, mas como uma “necessidade” dessa nova forma social em sua busca desmedida da produção de mais-valia. É válido ressaltar que as formas de inserção das mulheres no mercado de trabalho foram e são distintas a depender de sua classe social e de sua cor. As lutas que se concentraram a princípio na busca pelo direito à educação, ao trabalho e ao sufrágio universal, apesar de importantes, não resolvem os problemas de desigualdade estruturais. Em que pese as transformações propiciadas por tais processos revolucionários, urge considerar a advertência apresentada por Engels de que:

A república democrática não suprime o antagonismo de classe; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido. De igual maneira, o caráter particular do predomínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social efetiva entre ambos, não se manifestaram com toda a nitidez senão quando o homem e mulher tiverem, por lei, direitos absolutamente iguais. Então é se há de ver que a libertação da mulher exige, como primeira condição, a reincorporação de todo o -sexo feminino à indústria social, o que, por sua vez, requer a supressão da família individual enquanto unidade econômica da sociedade (Engels, 1987, p. 80-81).

Este estudo ressalta a relevância de uma leitura crítica-dialética da condição das mulheres, articuladas e fundamentadas numa pers-

pectiva de classe, pois consideramos que a análise desvenda as características mais gerais e fornece mecanismos para a compreensão da necessidade de superarmos o capitalismo e, com isso, o trabalho assalariado. Nessa nova forma de organização social, no comunismo, os trabalhadores associados comandam o processo de produção. Nesse sentido, a raiz do problema da estrutural desigualdade entre os sexos é subjacente à divisão social entre as classes. Tal separação é aprofundada pelo capitalismo contemporâneo, pois a opressão de gênero nessa sociedade reúne as contradições apresentadas ora na produção, ora na reprodução social, necessitando, assim, de um processo de transformação social em busca da igualdade substantiva.

Considerações finais

O artigo de natureza teórico e bibliográfica, ancorada na ontologia resgatada por Lukács (2018) da obra marxiana, buscou desvelar a gênese e os desdobramentos das relações de opressão e exploração de pessoas que as distinguem por: gênero, raça e/ou classe social.

Com base nesses pressupostos, identificou-se o trabalho como categoria fundante e como, a partir dessa relação inicial, desdobra-se o processo de reprodução social. Evidenciou-se também a divisão social do trabalho, inicialmente natural, no sentido de não existência de hierarquia entre pessoas, e como esta se transformou, ao longo da história, em divisão social e hierárquica entre pessoas. As pesquisas de Leacock (2019) subsidiaram elementos teóricos e empíricos da existência de sociedades comunais, em que pessoas produziam e viviam em coletividade, não existindo, portanto, distinção entre pessoas por sexo, ou de relações de poder. As análises sobre a posição das mulheres não podem ser alijadas com relação ao núcleo central de análise social, visto que estas constituem a metade da humanidade.

Marx e Engels (2009) e Leacock (2019) subsidiaram elementos que demonstram a correlação entre o modo de produção e as rela-

ções entre os indivíduos. Isso se dá de modo que cada forma de produção ensejou em um tipo de organização social. Conforme advogam Marx e Engels (2009), toda a história da humanidade, até hoje, foi a história da luta de classes; ademais, a superação dessa forma de sociabilidade – rumo a um tipo de sociedade, em que serão os indivíduos, e não o capital, a comandar o processo produtivo e estabelecer relações humanas genuínas – tem início com a introdução de novas formas de apropriação da riqueza mediada pelo trabalho associado. Esse processo é uma forma de reprodução em que as pessoas não serão comandadas por forças estranhas, mas de indivíduos que se associam para a produção de sua existência, em que o reino das necessidades dará lugar ao reino da liberdade em todas as dimensões.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo I - fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUARQUE, Cristina. Introdução ao Feminismo. In: VANDIN, Iole Macedo; GONÇALVES, Terezinha. (org.). **Caderno de textos, gênero e trabalho**. Salvador: REDOR, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

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

JIMENEZ, Susana. Eleanor Burke Leacock: o comunismo primitivo e a história autêntica que precedeu a pré-história da humanidade. In: LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina** uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade Maceió. São Paulo: Coletivo Veredas, v.14, 2018.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Apresentação e posfácio Daniel Bensaïd. Tradução de Nélío Schneider e Daniel Bensaïd; Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do trabalho).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo à teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

Helena Ferreira Duarte

Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – UECE;
helena24.fd@gmail.com

Lia Pinheiro Barbosa

Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM; Universidade Estadual do Ceará – UECE;
lia.barbosa@uece.br

Wildeni Gomes Silva

Graduado em Educação Física pela Faculdade Estácio do Ceará
Professor da Educação Básica nos municípios de Caucaia e Maranguape – CE;
willgomesfcc@gmail.com

Resumo: Neste estudo, pretendemos analisar as relações entre o comportamento de crianças entre quatro e cinco anos e suas concepções de gênero. Iniciamos com observação em sala de aula, numa escola localizada no município de Crato-CE. Partimos do entendimento do patriarcado enquanto uma arma de fortalecimento da sociedade capitalista. Nosso estudo se refere ao entendimento da língua enquanto processo de transformação e construção contínua, possibilitadora de conversões sociais e humanas e das concepções de gênero enquanto relações sociais e históricas. Como metodologia, partimos da observação participante, realizando registros em Diário de Campo, a partir da escuta de crianças.

Palavras-Chave: Gênero. Educação Infantil. Mediação Pedagógica.

Introdução

No comunismo primitivo, etapa que representa cerca de 99% da vida humana sobre a terra, tinha-se uma sociedade matriarcal, a mulher era respeitada principalmente por gerar a vida, engravidar e assim contribuir mais que os homens com a vida em sociedade, gozavam de liberdade e independência. As relações eram igualitárias, tendo, porém, as mulheres um papel preponderante de respeito na sociedade. Segundo Engels (1884), foi a partir do momento no qual se passou a enxergar os meios naturais não mais apenas como meio de vida, de sobrevivência, quando se tomou posse das terras com o objetivo de acumular riquezas, que o homem hétero sentiu a necessidade de também apossar-se da mulher, com a monogamia, com o objetivo de manter em linha direta o patrimônio adquirido. Esta foi, sem dúvidas, a maior perda das mulheres. Sendo a opressão da mulher histórica, e não natural, tendo como constituinte dominante deste fato o surgimento da sociedade de classes.

Assim, o patriarcado foi construído socialmente, tendo como objetivo marcado a acumulação de riquezas e por consequência a diminuição da mulher. E até hoje, esse modelo de sociedade vem ganhando forças, rebaixando-as cada vez mais, ação massacradora que marca, reprime e mata.

Saffioti (2013), afirma que a repressão da mulher nasceu com a sociedade de classes, e desde então, o capitalismo vem se apropriando das desigualdades entre os sexos para se fortalecer. Sendo a emancipação da mulher impossível na sociedade capitalista. Não só da mulher, mas de todos que não se enquadrem no perfil de hétero, branco e burguês.

Conhecermos a história, sabermos que os direitos já foram igualmente divididos e que hoje não são, é essencial para a mudança da realidade. A luta constante em busca da mudança social é primordial para esse fim. É necessário superar a divisão de classes, com o intuito de abolir todas as violências dela decorrente.

Diante da problemática apresentada e reconhecendo o ser enquanto histórico e cultural, que se faz em sociedade, identificamos o período da infância como rico de possibilidade de análise de comportamento e mais que isso, de desconstrução e reconstrução do que está posto como algo natural.

Foi a partir da escuta e observação de atitudes e falas pejorativas corriqueiras por parte das crianças para com os colegas, que nos fez questionar quando exatamente a criança começa a estabelecer discriminação de gênero. Tem essa uma relação com o espaço onde estão inseridas? O seio familiar constrói tais concepções? A escola reproduz e assim constrói cultura de discriminação de gênero? Estaria a criança sempre se policiando sobre o que pode ou o que não pode fazer de acordo com o seu sexo? A brincadeira proporciona momentos espontâneos na criança?

Assim, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações entre o comportamento de crianças em fase pré-escolar e concepções de gênero formulados no período da infância. E como objetivos específicos: 1) compreender porque as crianças comportam-se de forma diferenciada de acordo com o gênero socialmente estabelecido; 2) proporcionar a partir dos momentos de brincadeiras possibilidade de comportamentos livres da preocupação com o agir, sem discriminação; 3) e por fim, buscar a partir da ação didático-pedagógica contribuir com práticas que venham a desconstruir formas discriminatórias por parte das crianças.

O presente estudo surgiu a partir das observações realizadas durante a experiência didático-pedagógica, concretizando-se na pesquisa que segue neste artigo dividido da seguinte maneira: 1) analisar como é que acontece a educação na infância, sendo essa na escola, família, e demais espaços sociais que fazem parte dos grupos que a criança está inserida; 2) discutir acerca do policiamento do corpo que acontece desde a infância, sendo esse a padronização

de comportamentos previamente estabelecidos, que negam o direito das crianças agirem livremente; 3) apresentar como foi realizada a pesquisa com as crianças na instituição escolar; 4) e por fim, discutimos como observamos que tais comportamentos são enraizados nas crianças, e quais os objetivos dos que permitem e “trabalham” para que assim permaneça.

Como, portanto, realizar o planejamento de forma que: fuja da ideia de reprodução das concepções de gênero tal qual se encontra hoje na sociedade? Estaria a escola preocupada em mudar tal concepção? Seria mesmo “natural” o fato de meninos e meninas possuírem papéis e comportamentos pré-determinados ao interagirem? Há o brinquedo “certo” e o brinquedo “errado” para cada sexo? São os adultos que impõem que os meninos ajam de uma forma e as meninas de outra?

Presumimos de antemão que sim. Como então, poder contribuir com o papel social da escola, e proporcionar para as crianças seus direitos essenciais de apenas poderem ser? O estudo que se segue se propõe a analisar tais inquietações.

Metodologia

Enquanto interage, a criança planeja e executa suas ações com base no que já conhece enquanto modelo social. Nesse sentido, ao iniciarmos nossa atuação na Educação Infantil desde 2013, a princípio em formação de professores e, a partir de 2016, iniciando a prática diretamente com as crianças em sala de aula, numa escola localizada no município de Crato-CE, observamos nos discursos das mesmas, formas de exclusão sociais construídas através da linguagem, suas ações ao interagirem. A partir daí nos veio o interesse por dedicarmos-nos mais diretamente à pesquisa da construção das concepções de gênero na Educação Infantil.

Em seus momentos de interações, as crianças reproduzem comportamentos construídos culturalmente de acordo com o seu sexo, são “adestrados” em seu modo de caminhar, sentar, falar, dentre outros. Essa pressão dos grupos (família, escola, colegas, da sociedade como um todo) finda por ocasionar um receio enorme em quem tenta transgredir perfis preestabelecidos para os gêneros.

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero). (Louro, 1997, p. 80)

Foi ao presenciarmos falas do tipo das que seguem abaixo, que nos indagamos em relação a quando e como tais comportamentos de discriminação de gênero se fazem presentes na criança. Nos momentos de brincadeiras, que são primordiais na Educação Infantil, era perceptível como cada criança sempre optava pelas brincadeiras ditas adequadas socialmente ao seu gênero, foram nesses momentos que pudemos acompanhar comportamentos corriqueiros, tais quais:

Gustavo: “-*É de mulher, vai ser viado!*” (Fala enquanto o colega segura uma boneca).

Nicolas: “-*Se brincar de trancelim a piroca cai!*”

...após ser questionado a respeito de quem lhe afirmou isso, o mesmo responde: “*Minha mãe.*”

O exemplo que segue abaixo mostra como para além dos colegas vigiando a si e aos colegas, tais imposições também vêm por parte dos adultos que fazem parte de seu convívio social, inclusive no meio educacional, segue fala de uma professora:

Professora Carla: “-*Olha Renatinha, moçinha senta assim. Você já tá grandinha.*” (Fala enquanto abaixa as pernas da criança e estica seu vestido).

Também percebemos tais imposições no meio familiar, o exemplo que segue foi relato de uma mãe, que afirmava que seu filho gostava da cor rosa e isso lhe preocupava em relação a sua sexualidade.

Mãe Glória: *"-Meu filho gosta de rosa. Mas meu filho é homem, né?"*

Percebemos o quanto essas frases pejorativas, eram ditas no intuito de pressionar, como se o fato de ser menina, de ser feminina, fosse algo menor, humilhante. Como se não houvesse ofensa maior que ter a masculinidade questionada, mesmo sendo ainda tão crianças, estando assim, eles próprios, prisioneiros de uma carga a ser cumprida. Esclarece-nos Bourdieu:

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade (2011, p. 64)

A escola da referida experiência caracteriza-se enquanto sendo de ensino público, localizada no município do Crato, interior do Ceará, na qual nos propomos em uma sala de Educação Infantil, Infantil IV, planejarmos atividades de observação durante um período de vinte momentos, com duração de 4h em média cada um.

Quando a possibilidade de realização da pesquisa surgiu, pensamos de antemão que seria positivo com um número reduzido de crianças a serem ouvidas, tendo na referida sala uma matrícula de 16 alunos regulares, a pesquisa acabou que sendo realizada com nove, sendo cinco meninas e quatro meninos, devido ao termo de consentimento que foi enviado aos pais, porém apenas esta quantidade deu retorno, como já almejávamos enquanto positividade o trabalho com poucas crianças, tal fato contribuiu para que assim fosse.

Com o objetivo de preservarmos a identidade das crianças, optamos ao uso de nomes fictícios.

Na experiência com as crianças na referida escola, foi possível vivenciar diariamente várias agressões verbais para com os colegas, ações essas encorajadas com base em falas e comportamentos das crianças que não contemplassem o seu devido gênero, sendo isto mais recorrente com os meninos. As atitudes partiam dos meninos e também se direcionavam aos meninos. Ou seja, ao mesmo tempo em que eles vigiavam, também era vigiados em relação as suas ações. Tendo no espaço da escola, vigilantes enquanto colegas, professoras e demais funcionários.

À medida que as crianças, já desde pequenas, começam a reproduzir comportamentos misóginos, e não são repreendidas, reforçam e legitimam suas ações. Os preconceitos, as ofensas, devem ser prontamente intervistas, com o intuito de não legitimar a ação. Porém, foi possível vivenciar não apenas o silêncio, mas também o preconceito por parte das próprias docentes. Validando assim as concepções enraizadas na criança, sendo a escola não uma possibilitadora de experiências que formem para a diferença, mas sendo um dos espaços que em conjunto com o espaço familiar e os demais outros sociais, reforçam o patriarcado posto.

Nos demais excertos, podemos observar claramente um policiamento das ações das crianças, sendo estas controladas por diferentes atores. No caso de Nicolas, acontecendo na ausência do vigilante, neste caso a mãe, que apesar de mulher, acaba também alimentando o patriarcado. Fato que vai de encontro ao que constata Saffioti (2011), ao afirmar que o patriarcado se fortaleceu de tal modo que é respeitado inclusive na ausência de quem o impõe.

Acreditamos na ação mediadora educativa e do seu papel de, através de saberes e posicionamentos, contribuir com a formação integral das crianças. Na Educação Infantil, essa contribuição está em toda a sua potência, pois nessa fase de apreensão de mundo as crianças se espelham nos adultos, com os quais mantêm relação de trocas e de afeto.

A criança, estando num momento de efervescência de conhecimento e apreensão do meio, das normas sociais e suas implicações para a vida, pode ser auxiliada pelo (a) professor(a) nessas vivências, acelerando ou retardando a apropriação desses saberes pela criança, ajudando a romper padrões e preconceitos de toda ordem, ou pode reforçá-los.

Não pretendemos com essa postura, passarmos a visão do(a) professor(a) como detentor(a) de todos os saberes e a criança como expectadora. Queremos, sim, trazer à tona o dever do(a) docente de Educação Infantil, dever esse tão esquecido e negligenciado, qual seja: o de perceber a criança enquanto portadora de ânsias e possibilidades de aprendizagens, sendo ele o responsável por criar, mediar, interferir de forma direta com ações pedagógicas, com finalidades claras e intencionais no desenvolvimento dessas crianças.

Salientamos que nosso entendimento é de que a educação do conhecimento sistematizado está completamente vinculada à educação da sensibilidade, das emoções humanas, enfim, a educação se vincula à formação do ser como um todo, e não em partes estagnadas e incompletas.

Destacamos ainda, a percepção dos profissionais da educação básica e o próprio espaço da escola como mecanismo de resistência e de modificações sociais. Recorremos também à escuta das crianças, por reconhecê-las enquanto capazes de atribuir significados as suas vivências, sendo possível a partir dessas escutas subsidiar nossa prática para com elas.

O estudo foi realizado optando por autores que discutem a situação histórica de exploração e opressão da mulher, diante de uma sociedade dividida em classes, e por consequência capitalista. Objetivando contribuirmos de forma significativa para a discussão no que diz respeito às construções das concepções de gênero na infância, momento este de formação constituinte do ser.

A prática docente nos permitiu fazermos presentes na rotina diária, e assim acompanharmos suas interações livremente. Detemo-nos aos espaços ocupados pelos pequenos, sala de aula, parque, momento do recreio, nossas escutas foram realizadas de forma dirigida e em outros momentos sem mediação. Recorremos em especial ao Diário de campo.

O Diário de Campo foi pensado como forma de registrar as observações realizadas durante o período de observação, que foram de vinte momentos alternados, durando em média 4 horas cada um. No Diário foi registrada, a princípio, a reação das crianças quando lhes oferecia determinado brinquedo, como por exemplo, uma boneca a um menino, brinquedos que socialmente pertencem ao sexo oposto; quais as brincadeiras e brinquedos preferidos das crianças; quais se sentiam mais abertas em relação a determinadas brincadeiras, meninos ou meninas.

No decorrer da pesquisa, nos propomos em realizar nos momentos de brincadeiras, atividades com brinquedos diversificados, e assim observamos a decisão das crianças em suas escolhas, momentos que disponibilizamos brinquedos tidos enquanto femininos e outros masculinos. Consideramos que as brincadeiras nos possibilitaram observar suas reações em relação às escolhas e suas justificativas.

Partimos da criança por reconhecermos, nessa etapa da vida, o ser em construção, que já é, mas ao mesmo tempo está se construindo. Dessa maneira, identificamos nessa fase, a maior possibilidade de mudança em relação às humanidades. As crianças observam o que os outros fazem e assim reproduzem, naturalizam.

Reconhecer as crianças enquanto seres em construção não significa que isso afirme a ideia de um adulto em miniatura, incompleto, mas que por ser sujeito histórico, está se construindo com base em suas experiências sociais, compartilhadas no dia a dia, em especial no seio familiar, que é o primeiro ambiente estruturado que a criança apreende.

Como nos afirma Freire (2013), é escutando que aprendemos a falar, falar enquanto possibilidade de também ser ouvido. A comunicação é uma troca, onde as atividades de falar e ouvir são ambas necessárias. Em nossa experiência foi possível percebermos o quanto as crianças retratam o que sua família lhes afirma. A princípio, a família, vindo com o apoio da mídia, da igreja e, por conseguinte, a escola.

Resultados e Discussões

Nos períodos de observações e de experiências planejadas, pudemos acompanhar algumas mudanças no comportamento das crianças, estando mais livres em relação a como agiam, afirmando, por exemplo, que não tem isso de coisa de menino e coisa de menina, fazendo-nos acreditar que, diante da possibilidade de vivências contrárias às que a criança abstrai dessa sociedade patriarcal, a educação mediada contribui significativamente para a compreensão de papéis sociais mais livres, tendo em vista que são nas experiências vividas que nos fazemos.

Estando a criança pequena em processo de construção de si e de mundo constantemente, a escola tem a possibilidade assim, e função de por meio da ação pedagógica, oportunizar aos pequenos, experiências positivas no que diz respeito à visão de uma sociedade mais igualitária, e por consequência mais humana.

A criança é capaz de se manifestar, de expressar sua opinião sobre as coisas que lhe dizem respeito. Pensando desta forma é necessário que enquanto professor e professora de Educação Infantil observemos as crianças, dediquemo-las tempo e as envolvamos em situações nas quais elas estejam diretamente inseridas. Conhecer suas possibilidades deve ser em nós, incentivo para promover as melhores condições para que as crianças alcancem seu máximo desenvolvimento enquanto ser.

Parece-nos possível dizer que, estando a sociedade da forma na qual ela se encontra, dividida em classes, capitalista, ela tem por interesse que o patriarcado se fortaleça sempre mais e utiliza-se dos espaços e dos meios possíveis para consolidar sua hegemonia.

Quando aceitamos passivamente que violências aconteçam, estamos dizendo que não importa a violência sofrida pela vítima, não movemos a estrutura. Permanecem os silenciamentos, se mantém de pé a violência diária e naturalizada “varrida pra debaixo do tapete” como se nada fosse.

Esperamos ter conseguido demonstrar o quanto a sociedade patriarcal, reflexa do sistema capitalista, principal fonte da degradação da mulher, empenha-se para a sua sobrevivência, reprimindo a mulher em todos os espaços, agindo desde a infância, contando com a sociedade em geral.

Porém, somos seres históricos. E enquanto históricos, temos a possibilidade real de mudança, da humanidade se fazer outra. Onde possamos constituir-nos de forma consciente, emancipando-nos.

Pretendemos assim contribuir com a discussão em torno da utilização da prática educativa no que diz respeito à construção das concepções de gênero, com o entendimento de uma educação que possibilite a formação do ser como um todo, como ferramenta de humanização, e por fim e ainda discutir as possibilidades de uma teoria que se efetive na busca da transformação social frente à sociedade patriarcal.

Entendemos que as crianças estabelecem uma relação com o conteúdo da cultura e o processo de aquisição dos signos ocorre pela mediação do outro social. Nessa perspectiva, se as crianças nascem numa sociedade a qual é machista, violenta, misógina, consumista, serão esses os sentidos que elas também atribuirão ao mundo. Comprendemos, dessa maneira, que as respostas dadas pelas crianças são fundadas em referências sociais.

Considerações finais

Reconhecendo o ser humano como ser social que se constrói a partir das interações que mantém com o mundo, identificamos a escola como um dos espaços em que as crianças têm o contato com os comportamentos culturalmente aceitos pela sociedade.

Partimos dos estudos de Vigotski (2007), e compreendemos que as crianças colocam no brincar sua percepção de mundo. Diante disto, os momentos de brincadeiras devem ser intencionalmente planejados, de forma que venham a questionar o que está posto na sociedade.

O(a) professor(a) deve objetivar a não reprodução de conceitos de gênero já internalizados nas ações das crianças, conceitos esses percebidos em suas opções de brinquedos, brincadeiras, formações de grupos, escolhas estas, que de forma inconsciente estão aos poucos construindo suas personalidades, travando a espontaneidade de algumas crianças, por suporem que serão repreendidas pelos colegas e/ou pelas professoras.

Destacamos a importância da linguagem oral para as crianças, como efetivo meio de aprendizagem e aquisição de conhecimento, pois, parafraseando Vigotski (2009), a aquisição da linguagem oral, demarca um salto qualitativo na formação dos conceitos científicos, conceitos estes que agem diretamente no cognitivo, elevando-o e o dotando de possibilidades de expansão e apropriação do todo social ao qual essa criança está inserida. A partir da fala, a criança se constitui enquanto sujeito singular e pertencente a um grupo social, a partir da fala e da escuta.

A linguagem oral, a qual não é adquirida de forma espontânea nem individual, e sim mediatizada pelo contexto social e apreendida de forma coletiva, tem uma função simbólica, transformando conceitos intermentais em intramentais, conceitos espontâneos em científicos, desenvolvendo assim, funções especificamente humanas.

Como já dito, é papel da escola proporcionar às crianças, o acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Segundo Vigotski (2009), são esses saberes – nas diversas formas de linguagens - que influenciam e elevam o desenvolvimento do psiquismo humano e que aproximam cada vez mais do todo social e das subjetivações humanas, o que invariavelmente os torna mais dotados de humanidade, no sentido mais amplo do termo.

O presente artigo teve o objetivo de, a partir de vivência quando em prática docente em sala de Educação Infantil, na cidade de Crato - CE, nas turmas de crianças com 4 e 5 anos, evidenciar a necessidade de uma análise do comportamento destas, em seus momentos de interações e brincadeiras, em relação a como agem, diferenciando o que sejam coisas/ações de meninas e de meninos, destacando a importância da mediação pedagógica realizada pela professora em sala de aula, nessa etapa da formação da criança, e por meio das brincadeiras e discussões propostas poder desconstruí-las.

A pesquisa realizada, para além de nos proporcionar experiências que nos evidenciaram perceber que, as discriminações de gênero são socialmente reproduzidas, e estando as crianças em momento rico de apreensões de mundo, internalizam tais colocações em toda sua intensidade.

Como colocado na pesquisa, as crianças estão rodeadas por agentes que lhes apresentam o mundo de forma biologicamente naturalizada, e não socialmente construída, sendo esses a família, a igreja e no caso de nosso estudo, a escola.

O crescente interesse pela pesquisa de gênero é extremamente favorável aos nossos questionamentos e nos possibilita compreendermos melhor como tais fatos ocorrem e mais que isso, buscarmos meios concretos que possam desconstruí-los.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 2 ed. São Paulo: Editora Escala, 1884.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. – (Coleção Brasil Urgente).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007



CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES MARXIANAS-
LUKACSIANAS PARA O COMPLEXO
DA EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO EM LUKÁCS: SENTIDO LATO, STRICTO E SUA FORMA RESTRITA

Karine Martins Sobral

Universidade Federal do Maranhão – UFMA
karineufma2013@gmail.com

José Deribaldo Gomes dos Santos

Universidade Estadual do Ceará - UECE
deribaldo.santos@uece.br

RESUMO: O presente artigo aborda o significado da educação em sentido lato, *stricto* (específico) e sua forma restrita. Metodologicamente partiu-se da leitura imanente da obra *Para a ontologia do ser social* de Lukács, assim como do debate que vem sendo realizado por alguns educadores que se referenciam no campo do marxismo. Objetivamos aprofundar o debate acerca do complexo educativo para além dos capítulos *O trabalho e a Reprodução*. O artigo chegou à conclusão de que a educação em sentido *stricto* (específico), embora surja na sua forma restrita com o advento da sociedade de classes, torna-se uma necessidade permanente para a reprodução social e, por isso, guarda a potência de se universalizar.

Palavras-chaves: Lukács. Reprodução. Educação.

Introdução

O presente artigo, de natureza teórico-bibliográfica, discorreu acerca do significado da educação em sentido lato, *stricto* e sua forma restrita. Problematicamos o caráter de classe da forma restrita da educação em sentido *stricto*, assim como a sua dimensão permanente na formação humana. Com base na onto-metodologia, ou seja, no plano de investigação que segue as pistas plantadas pelo próprio objeto, buscamos compreender a gênese, a função e a imanência do complexo educativo em suas diferentes dimensões para a especificidade da reprodução do ser social. Para isso, realizamos a leitura imanente da obra *Para a ontologia do ser social* (POSS) volume 14 (2018), assim como, nos apropriamos e expomos no presente texto como esse debate vem sendo realizado pelos educadores que se referenciam no campo do marxismo.

A justificativa para nosso artigo encontra-se no fato de que as leituras realizadas até então se detiveram na discussão entre lato e restrito, averiguada nos capítulos *O trabalho* e *A reprodução*, bem como basearam-se na única edição da obra existente até 2018, traduzida pela editora Boitempo. Já na nossa pesquisa distinguimos educação em sentido lato, *stricto* e restrito no volume 14 que consta 4 capítulos: *O Trabalho*, *A Reprodução*, *O ideal e a ideologia* e *A alienação*, assim como pudemos contar também com uma nova edição da obra realizada pelo Coletivo Veredas e escolhemos citá-la devido à correção de algumas categorias que julgamos fundamentais, como: reflexo e alienação, por exemplo. Contudo, em virtude da dificuldade de fruição nessa edição, assim como alguns problemas de supressão de frases na edição do Coletivo Veredas acabamos por ler cada capítulo cotejando com a edição da Boitempo.

O texto encontra-se redigido nas seguintes partes integradas entre si, a saber: introdução; primeiras palavras; bases analíticas para a compreensão do complexo educativo no processo de reprodução so-

cial; educação em sentido lato, *stricto* e sua forma restrita e, por fim, considerações finais. A articulação dessas seções tem apenas caráter didático, uma vez que são conectadas pela necessidade de se comprovar a tese aqui defendida. A título de considerações entendemos, mesmo sem esgotar o debate, que a educação em sentido *stricto*, embora surja na sua forma restrita com o advento da sociedade de classes, se torna uma necessidade permanente para a reprodução social e, por isso, guarda a potência de se universalizar. Sustentamos que, pelo fato de a educação em sentido *stricto* se ocupar da transmissão de um tipo de saber específico, qual seja: o conhecimento científico sistematizado, sendo esse imprescindível a manutenção do grau de desenvolvimento da sociedade, tal educação tende a não desaparecer com a diluição das classes sociais.

Primeiras palavras

A partir da década de 1990, iniciaram-se, no Brasil, estudos aprofundados da obra *Para a ontologia do ser social* de Lukács (2018a, 2018b), na qual se explicita a natureza ontológica do marxismo, desmistificando leituras reducionistas que se impuseram indebitamente à tradição marxista, de corte epistemológico e gnosiológico. Diante desse quadro, muitos estudos foram desenvolvidos tendo como objeto de pesquisa o complexo da educação. Como Lukács trata, nesse livro, dos complexos ideológicos em seu sentido lato e restrito, essa distinção tem sido objeto de seus intérpretes.

Algo comum entre as pesquisas que tematizam a educação em Lukács é a imprecisão em se distinguir educação em sentido lato e em sentido *stricto*. A forma restrita, surgida com a educação em sentido *stricto*, que nasce com a luta de classe, por vezes é tratada como sinônimo de restrito. Para tais investigações, de modo geral, a educação é dividida em dois sentidos: lato e restrito. Entendemos ser preciso ultrapassar esse limitante, visto que isso tem gerado algu-

mas confusões. Entendemos que os limites dessa discussão já estão dados em Lukács (2018a, 2018b).

Diferenciar cada termo contribui com uma melhor compressão da complexidade do fenômeno educativo. Por isso, iniciamos com essa distinção. Não utilizamos *stricto* como sinônimo de restrito. *Stricto* significa específico, já restrito atrela-se ao verbo restringir. Nossa escolha pelo termo *stricto*, em latim, em detrimento de estrito, deu-se em virtude de Lukács (2018a, 2018b) utilizar estrito como sinônimo de restrito em sua obra *Para a ontologia do ser social*. Tal sinonimização é reproduzida pelos seus intérpretes e nem sempre de modo adequado.

Para facilitar:

Educação em sentido lato: educação espontânea que ocorre em todos os complexos ideológicos, assim como no complexo do trabalho. Ela perpassa todas as esferas do ser social (Universal);

Educação em sentido *stricto*: educação sistematizada, com conteúdo, método, tempo de duração (Universal);

Educação em sentido *stricto*, na sua forma restrita: é a forma de educação particular à sociedade de classes. No capitalismo, essa educação ocorre majoritariamente na escola. É importante ressaltar que educação em sentido restrito não é sinônimo de escola (Particular);

OBS: Lukács só utiliza “sentido estrito” como sinônimo de específico) (2018b, p. 117).

Lima (2009, p. 114) entende que no comunismo primitivo “a educação se efetiva de forma espontânea e difusa”. Com a complexificação da divisão social do trabalho, “[...] a cada corporação estão coligados diferentes conhecimentos, relativos ao tipo de produção efetivada”. Assim, conclui a autora: “não podemos esperar que a educação em sentido amplo possa alcançar tais resultados”. Uma vez que a “corporação exige uma educação em sentido restrito, orientada para aquela formação específica” (Lima, 2009, p. 115).

Para a pesquisadora, a educação em sentido lato existe desde os primórdios. Já a educação em sentido restrito surge com a necessidade advinda da sociedade de classes. E qual seria, então, a distinção entre as duas? “A diferença fundamental entre educação em sentido lato e educação em sentido restrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda”, explica Lima (2009, p. 115).

Uma das questões postas nesse debate por Lima (2009) é o apontamento do fim da educação em sentido restrito com o fim das sociedades de classes. Como a autora reproduz de Lukács a não distinção entre *stricto* e sua forma restrita, sua pesquisa acaba não trazendo luz para essa questão importante. Compreendemos que a forma restrita da educação em sentido *stricto* (específica), restringe o aparato educativo às necessidades de uma só classe social. Por isso, precisa ser superada junto com a propriedade privada, contudo é somente a restrição que precisa ser superada e não todo e qualquer tipo de educação específica sistematizada realizada por especialistas.

Com o fim do comunismo primitivo, nascimento do escravismo, ou seja, com o surgimento das classes sociais, a educação adquire uma dualidade (SANTOS, 2017). Separa-se em educação em sentido lato (espontânea) e restrita (sistematizada-institucionalmente). Se antes havia uma intrincada relação entre a educação em sentido lato e algumas tentativas de ensino específico, com as classes sociais, os proprietários procuram garantir, por meio da administração do Estado, que a forma *stricto* (específica) seja também restringida. Agora essa restrição tem como objetivo manter a cisão classista. Isto é, a educação em sentido *stricto* (específica), já nasce com restrições. Restrições impostas pela necessidade de classe.

É com o surgimento das classes sociais, na transição do comunismo primitivo para o modo de produção escravagista, que surge um tipo de educação sistematizada-institucionalizada organizada

socialmente pelo Estado. A essa forma de institucionalizar conhecimentos sistematicamente, sob a organização social do Estado, é que se pode chamar de educação em sentido *stricto*. Não se pode esquecer, contudo, que esse modelo educativo, tem forma e conteúdo restritivos; intencionam, repetindo, a manutenção de classe, jamais a integralidade humana. A dualidade educacional, surgida juntamente com a sociedade de classes é assim descrita pelo estudioso:

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

Sendo assim, salvo as devidas diferenças, durante todo o modo de produção escravagista e feudalista, a educação da maioria: dos escravos e dos servos ocorria no próprio processo de trabalho. A relação aprendizagem-ensino se dava de maneira espontânea, ligada às necessidades do cotidiano, de sua inserção de classe. Os escravos e servos, cada uma a seu modo, tinham a sua formação limitada ao fato de se educarem no próprio processo de trabalho. Com a culminância do processo revolucionário burguês (transição do feudalismo para o capitalismo) realizado em parte pela Revolução Francesa, surge a necessidade de se formar sistemática-institucionalmente os trabalhadores.

Com essas mudanças ocorridas no modelo de sociedade, a educação – pelo seu caráter de autonomia relativa, em relação à economia (relações sociais de produção) – é chamada a cumprir a função de formar indivíduos capazes de governar e indivíduos qualificados,

operacionalmente, para o processo produtivo. Na ânsia de cumprir tal desígnio, a educação em sentido *stricto* em sua forma restrita sofre uma nova cisão.

Dentro de uma divisão (dualidade), acontece uma dicotomia: a burguesia cria um processo educacional *stricto* com instituições distintas. Ou seja, para os filhos dos burgueses e seus prepostos, uma restrição que lhes permitem comandar. Já para a classe trabalhadora, permite-se, no limite e quando muito, a administração de ensinamentos restritos a exclusividade da operacionalidade do processo produtivo. Dito em outros termos: a cada classe fundamental uma restrição educativa que lhe caiba o papel de garantir o lucro capitalista. Nada de educação integral.

Fica evidente que a burguesia necessita de trabalhadores, formados operacionalmente, para reproduzir as relações de produção capitalistas, no entanto, não tem como universalizar uma educação que pode se voltar contra si mesma. Sendo assim, restringe um tipo de educação propedêutica que possa, minimamente, dar garantias aos proprietários de continuar como classe dominante. Por outro lado, esta classe, para se perpetuar no poder, precisa instruir a classe trabalhadora/explorada. O faz, porém, somente em gotas módicas, de modo que apenas seja ensinado o necessário à reprodução do capitalismo. Dessa forma, a educação em sentido *stricto* consagra, dentro de uma dualidade, uma restrição ainda maior; isto é, uma dicotomia. Agora são paridas duas restrições dentro do que já era restritivo: uma restrição profissionalizante, destinada a quem vai operar a produção e outra propedêutica, voltada para quem vai comandar.

Outros pesquisadores importantes a serem considerados nesse debate são: Maceno (2017) e Souza (2018). O primeiro, diferentemente dos demais, entende que tanto a educação em sentido lato como restrito sempre existiram. Para ele, ambas têm seu surgimento desde o início da história da humanidade. Não concordamos com tal asser-

tiva, pois, conforme apontado, a educação em sentido *stricto* restrito surge com a sociedade de classes. Esta forma educativa, necessita do ócio para surgir na história humana. O ócio, como se sabe, apenas pode existir enquanto potência humana, quando há excedente suficiente para garantir a existência dos especialistas de cada caso de que se trate. O excedente, em grandes e sintéticas linhas, apenas tem como surgir, sob as contradições de classe (Lukács, 2018a, 2018b).

Ao citar um exemplo fornecido por Gordon Childe, na obra *O que aconteceu na história*, sobre as crianças que são ensinadas pelos mais velhos a evitarem o ataque de um urso, Maceno (2017, p. 100) afirma que a pesquisa do etnógrafo australiano “[...] comprova o fato ontológico que desde a sua gênese, a educação é dividida entre uma educação em sentido mais amplo e em uma educação em sentido estrito¹⁶”.

Para que fique mais claro sua tese, Maceno (2017, p. 100) assim define a educação em sentido restrito:

O processo educativo, que leva à compreensão por parte dos homens primitivos dos conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. e os capacita enquanto indivíduos caçadores e coletores em conformidade com a reprodução social do bando, ocorre tanto pela educação em sentido amplo quanto pela educação em sentido estrito. Por isso, a capacitação dos jovens do paleolítico para a atividade da caça se dá tanto pelo exemplo como pela instrução preparatória consciente.

Nessa definição fica bem demarcado a característica da educação em sentido restrito: o papel da consciência na atividade educativa realizada, ou seja, como exemplifica o autor, a preparação para a caça se realiza na forma de uma “instrução preparatória consciente” (p. 100). Esse investigador tem como base, para essas conclusões, além das pesquisas de Childe, a Ontologia de Lukács.

É verdade que o filósofo magiar define a educação em sentido restrito como conscientemente ativo. Contudo, se percorrermos

16 É importante repetir que Maceno (2017) utiliza estrito como sinônimo de restrito.

toda sua Ontologia, com a intenção de compreender o que o autor entende como educação em sentido lato e *stricto*, veremos que ele coloca as ideologias em sentido *stricto* como uma determinada autonomia relativa em referência a práxis econômica. E, mais, com a complexificação da sociedade, há a exigência de que o ato educativo restrito, ocorra de forma separada do trabalho. Maceno (2017) parece tratar somente da diferença entre lato e restrito, deixando de fora a particularidade da restrição da educação em sentido *stricto*, surgida com a sociedade de classes. Mudando o que precisa ser mudado, a ausência dessa diferenciação, ocorre também em Lima (2009).

Na mesma esteira do pesquisador alagoano, Souza (2018) entende que a educação em sentido restrito requer conscientização. Ele acrescenta ao debate o fator planejamento. Mesmo considerando a importância do ato de planejar para a atividade da execução, o investigador não se detém no surgimento da educação em sentido lato e restrito:

Em sentido ontológico, a educação em sentido estrito, é uma atividade (uma práxis) conscientemente elaborada e planejada para transmitir determinados valores, habilidades e conhecimentos aos indivíduos, com o intuito, com a intenção de influenciá-los a agirem em determinadas direções (p. 84).

Entendemos que Lima (2009), Maceno (2017) e Souza (2018), entre outras pesquisas não prospectadas por nossa revisão de literatura, fizeram avançar o debate em torno do complexo educativo na obra do revolucionário magiar. Coube-nos, então, com base nessas conquistas e na revisitação a obra que serviu de base para tais formulações, extrair subsídios que nos ajudem apontar alguns elementos determinantes desse fenômeno que ainda não foram esclarecidos.

Bases analíticas para a compreensão do complexo educativo no processo de reprodução social

Para compreender como se reproduz o ser social, é necessário

apreender a especificidade desse tipo de ser. Com base em Marx e Engels, Lukács (2018a, 2018b) nos ensina que o ser social se faz humano, construindo, assim, sua própria história. Num momento em que o marxismo vivia a predominância de um viés positivista e determinista, *Para a Ontologia do Ser Social (POSS)* cumpre um importante papel: extrair da obra marxiana os fundamentos necessários ao combate da ideia de que a história caminha para um lugar previamente determinado.

Lukács (2018a, 2018b) advoga que o legado deixado por Marx condensa uma ontologia do ser social. Para o autor húngaro, o filósofo alemão teria delineado no conjunto de sua obra os princípios gerais, onto-históricos, para compreensão da humanidade e, decorrentemente, de seu dever. Fundamentado nas premissas marxianas, o revolucionário magiar busca explicitar como se dá a passagem de um ser meramente biológico a outro tipo de ser, que deixa de ter sua vida determinada pela natureza, podendo, então, agir sobre ela, transformando-a. E, também, como o ser social se constrói como partícipe do gênero humano nesse processo denominado trabalho.

O autor demonstra que o ser humano se torna ser social através do trabalho e que é impossível reconstruir experimentalmente o momento do salto ontológico, enquanto momento que o ser social salta da esfera orgânica. Esse processo funda uma nova forma de ser, qualitativamente distinta da esfera inferior, ainda que conserve sua base biológica. O filósofo magiar nos alerta para o caráter transitório do complexo do trabalho, como único complexo que possui essa característica. É essa capacidade de transformar a natureza, de forma consciente, adaptando-a às suas necessidades, que faz com que se originem homens e mulheres enquanto gênero, abrindo caminho para a construção de uma sociabilidade. A partir daí as categorias, como forma de expressão do real, só serão apreendidas corretamente se pensadas na especificidade de sua esfera de ser.

A análise do trabalho de forma abstrata, descolada de sua totalidade social, no primeiro capítulo de *POSS* se faz necessária para explicitar seu caráter fundante da sociabilidade humana. Sendo assim, é válido elucidar como se dá o ato de trabalho, enquanto uma posição teleológica, que se encontra contida nas demais formas de práxis humana. Contudo, no capítulo *A reprodução*, Lukács (2018b, p. 117) anuncia que irá “considerar o trabalho como base ontológica do ser social em seu lugar correto, em conexão com a totalidade social, em inter-relação com aqueles complexos de cujos efeitos e contraefeitos ele surge e se afirma”.

O autor aponta três complexos que surgem juntamente com o trabalho em estágios bem iniciais: divisão do trabalho, cooperação e linguagem. Todos se constituem como complexos universais, imprescindíveis no processo de reprodução social em qualquer forma de sociabilidade. Aqui, uma questão se coloca: a educação pode ser considerada, juntamente com esses complexos que surgem num estágio bem inicial? Entendemos que a resposta é afirmativa em relação à educação no sentido lato, a qual ocorre de forma espontânea. Se pensarmos na caça, no período paleolítico, qualquer divisão do trabalho origina uma necessidade de educar os indivíduos para efetivar suas diferentes funções no processo de trabalho¹⁷.

Nesse estágio inicial da história da humanidade, contudo, não é necessária uma especialização do caçador, já que o parco desenvolvimento da sociedade fazia com que trabalho e educação ocorressem de forma concomitante. Ainda nesse capítulo, ao tratar da especificidade de como o ser humano se reproduz, Lukács traz à tona alguns complexos que servem de mediação para essa reprodução. O filósofo destaca, com especial atenção, a divisão do trabalho, a consciência, a linguagem, a educação e o direito.

A linguagem, no ser social, é apontada por Lukács (2018b, p. 119) como órgão central aqueles pores teleológicos que têm “a in-

17 O exemplo dado por Lukács (2018b) no capítulo *A reprodução*, para afirmar o caráter inicial do surgimento da divisão do trabalho, é o da caça no paleolítico.

tenção de fazer com que outros seres humanos executem por eles próprios uma posição desejada pelo sujeito da proposição”. Isso se dá devido a sua função como instrumento para a “fixação do conhecido e de expressão da essência dos objetos existentes em uma multiplicidade que cada vez mais intensamente vem à luz”, assim como para “a comunicação de modos de comportamento cada vez mais multifacéticos e mutáveis dos seres humanos entre si” (p. 118).

Façamos, para uma melhor compreensão leitora, uma analogia entre a linguagem e educação. Lukács (2018b, p. 119) aponta que a linguagem é uma mediação para a comunicação e, por isso, se torna “[...] indispensável para cada tipo de divisão do trabalho”. A mediação da educação, ainda que de modo distinto, também é imperativa para cada tipo de divisão do trabalho. Pensemos, mesmo nos estágios muito iniciais, por exemplo: “Quer se trate de cooperação em geral ou de um trabalho conjunto na fabricação ou utilização de uma ferramenta”.

Não há como se processar a cooperação ou o fabrico de instrumentos, mesmo os mais simples, sem a linguagem e sem a educação em sentido lato. Como confirma o nosso autor: “O crescente domínio do ser humano sobre a natureza se expressa, portanto, imediatamente também em quantos objetos e relações ele é capaz de nomear” (p. 119). Podemos inferir que essa assertiva também é válida para a educação, uma vez que o crescente domínio do ser humano sobre a natureza também se expressa na transmissão do legado desse conhecimento.

Compreendemos que se o conhecimento é imprescindível para o processo de trabalho, a sua generalização também o é. Esta, enquanto conservação do conhecimento adquirido, é fundamental desde estágios muito iniciais da civilização. Toda generalização contém em si um processo educativo. Então, podemos dizer que a educação em sentido lato compõe juntamente com a divisão do trabalho, cooperação e linguagem esses complexos que surgem concomitantemente,

ainda que a prioridade ontológica seja do trabalho enquanto complexo de transição.

A educação, naturalmente, requer a mediação de vários complexos para cumprir sua função. Um deles é a consciência, que já existe nos animais superiores, contudo sua receptividade é passiva, circunscrita à biologicidade de seu organismo. Já na esfera do ser social, esta dá um salto qualitativo, passando a guardar, como memória, em cada indivíduo singular, o necessário à continuidade da reprodução de sua espécie. Pois, “A conservação dos fatos passados na memória social influencia ininterruptamente todo evento posterior” (Lukács, 2018b, p. 164).

A linguagem, que assim como a consciência, também já se encontra nos animais superiores. Caso se considere “[...] os alegados primeiros sinais de uma linguagem no reino animal, não há dúvida de que existem nos animais superiores comunicações até mesmo exatas” (p. 166). Na esfera animal, entretanto, essa linguagem consiste em cumprir as exigências postas pela circunscrição de sua reprodução biológica. Nesse caso, a linguagem não atua como um *médium* de continuidade.

Na esfera da sociedade, “a linguagem é o órgão dado para uma tal reprodução da continuidade no ser social. Ela já o é mesmo quando apenas funciona como linguagem falada e provê o suporte da continuidade na tradição oral” (Lukács, 2018b, p. 176). Essa função da linguagem surge no ser social: a de “reproduzir também em sua consciência o percurso até aqui da humanidade e tomar posição crítica, positiva ou negativa” (p. 176). O advento da linguagem escrita e as mediações da tecnologia (pena, caneta, computador, celular) para sua efetivação, potencializam cada vez mais o registro da linguagem e sua influência na nossa forma de refletir sobre a realidade.

A linguagem atua em todos os complexos, chegando a mediar “tanto o metabolismo da sociedade com a natureza como o puro in-

tercâmbio puramente intrassocial dos homens” (Lukács, 2018b, p. 181). Poderíamos dizer o mesmo da consciência. Já que a linguagem se constitui como órgão da consciência, assim como a educação no sentido lato, visto que todos os complexos, desde o intercâmbio da natureza até as relações intrapessoais, cumprem uma função pedagógica de forma espontânea. Isto é, como toda práxis é educativa, ela retroage sobre o sujeito que a efetiva.

Nas palavras de Lukács (2018b, p. 119), o ato educativo consiste em uma daquelas “posições teleológicas que não visam à transformação, à exploração etc. de um objeto natural, mas têm a intenção de fazer com que outros seres humanos executem por eles próprios uma posição teleológica desejada pelo sujeito da proposição”. Aqui fica clara a distinção feita pelo húngaro entre teleologia primária e teleologia secundária. Lembrando que secundária não tem nenhuma relação com menos importante, simboliza que enquanto a primária atua sobre a transformação da natureza, a secundária objetiva transformar consciências.

Vale ressaltar a predominância do todo sobre as partes no processo de reprodução social. Tomando como exemplo a sociedade capitalista, enquanto totalidade social: as partes dessa totalidade são pensadas em última instância com a finalidade de reproduzir a lógica do capital, ou seja, “os complexos parciais – claro, apenas relativamente – se reproduzem independentemente, contudo, em todos esses processos a reprodução do todo em questão constitui o momento predominante nesse sistema multifacético” (Lukács, 2018b, p. 120).

Ao longo da história da humanidade, a educação tem tido seus objetivos voltados para atender três questões fundamentais: 1) formar os indivíduos profissionalmente, especialistas para operar o processo de trabalho; 2) formar a classe dirigente para gerir o capital; 3) formar uma individualidade coletiva com valores específicos, condizentes ao modo de produção ao qual pertence¹⁸. Pois, “as posi-

18 Entendemos que na contemporaneidade existe uma estratificação ainda maior

ções do trabalho requerem em um sentido mais restrito [específico] o conhecimento dos objetos, das forças naturais etc” (Lukács, 2018b, p. 134). Nessa passagem, evidencia-se o quanto o trabalho necessita da educação para se efetivar, uma vez que, com o desenvolvimento da sociedade, esse conhecimento é cada vez mais complexo, a sua generalização requer, ao menos, algum *quantum* de educação sistematizada. “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros”, portanto, “conteúdo, método, duração etc. da educação em sentido restrito [específico] são consequências das necessidades sociais que assim emergem” (Lukács, 2018b, p. 134).

A divisão do trabalho vai se desenvolvendo, tornando-se cada vez mais ampla, à medida que surge na história o excedente econômico. A especialização em determinados ramos da produção somente é possível quando a sociedade se torna capaz de fazer com que um conjunto de indivíduos garanta com o seu trabalho a sua sobrevivência e a de outros, que possam ser deslocados para ramos de produção específicos. O fato de que: “determinados seres humanos se especializaram em determinados trabalhos [...] pressupõe que outros devem fazer aqueles trabalhos que são indispensáveis para a preservação e reprodução de suas vidas” (Lukács, 2018b, p. 122).

Tonet (2005) elabora uma síntese acerca da natureza essencial da educação e nos ajuda a elucidar que uma educação em sentido *stricto* – que atenda a determinadas especificidades necessárias à reprodução humana independente do modo de produção – é necessária para cumprir tal função. A forma como esta se dá depende do modo como a economia organiza a sociedade, enquanto momento predominante da totalidade social:

no complexo educativo e embora a dualidade e a dicotomia sejam categorias que ainda expressem o real, carecem de atualização. Em outras palavras, faz-se necessário incrementar a relação trabalho e educação com os novos elementos determinantes, postos pela realidade hodierna.

[...] a natureza essencial da atividade educativa: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (Tonet, 2005, p. 222).

Ao discorrer sobre a educação em sentido amplo e restrito, Lukács (2018b) afirma não haver um limite preciso estabelecido entre elas e que suas formas são determinadas de acordo com o modelo social no qual estão inseridas: “A educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão. Imediatamente, praticamente, contudo ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes” (p. 133).

Essa passagem nos leva à compreensão de que tanto a educação em sentido lato, como em sentido *stricto* compõem o mesmo complexo, formando, ao mesmo tempo, complexos distintos, mas não separados mecanicamente. O limite entre essas duas formas de educação só pode ser traçado de acordo com as necessidades de cada modelo social em particular.

Educação em sentido lato, *stricto* e sua forma restrita

O revolucionário magiar coloca uma caracterização importante acerca da educação em sentido *stricto*, que serve também para outros tipos de reflexos ideológicos, qual seja: a consciência da ação como um marco do surgimento do complexo em seu sentido *stricto*. Tal assertiva nos faz pensar que muitos complexos, ainda nos primórdios do mundo primitivo, funcionavam como ideologia em seu sentido amplo, ou seja, sem ter consciência de que operava ideologi-

camente. Depois que ganham forma nas sociedades classistas, esses complexos passam a funcionar com uma função específica que, para ser efetivada, se separa, mesmo que sob determinada autonomia relativa, do complexo do trabalho. A ato educativo que se processava no processo de trabalho, não tinha consciência, em sua totalidade, que desse modo se realizava a educação.

Com o desenvolvimento histórico de cada complexo e com a complexificação social, o fator consciência passa a ser insuficiente para definir educação em sentido *stricto*. O mesmo pode ser dito sobre a forma restrita como a educação se processa nas sociedades de classe. Vejamos como as palavras do esteta de Budapeste pode auxiliar-nos a compreender esse fenômeno:

Já nos exemplos selecionados vimos dois extremos: por um lado, uma formação dinâmica surgida espontaneamente, cuja reprodução todos os seres humanos executam em grande parte em sua práxis cotidiana inintencional e inconscientemente, que, no conjunto das atividades humanas, interiores bem como exteriores, está presente como *medium* inevitável da comunicação e, por outro lado, uma esfera especial das atividades humanas que apenas pode existir, funcionar e se reproduzir quando a divisão social de trabalho delega a um grupo humano para isso especializado, o qual realiza o trabalho aqui necessário com pensamento e ação dirigidos a esta especialidade com certa conscienciosidade (Lukács, 2018b, p. 201).

Há, não se pode negar, um vínculo imanente entre trabalho e educação. Isto é, toda sociedade necessita de uma educação no sentido *stricto* (específico), cujo objetivo é o ensinamento de saberes necessários ao desenvolvimento dos processos de trabalho nos diferentes ramos da produção. A divisão social do trabalho surge ainda em estágios muito iniciais, como consequência do desenvolvimento das forças produtivas, o que nos apoia afirmar o seguinte: a divisão social do trabalho se constitui como uma necessidade em qualquer forma de sociabilidade. Não estamos fa-

lando da divisão entre trabalho manual e intelectual, mas sim da divisão de tarefas sociais.

A divisão entre trabalho intelectual e manual, como confirma nosso autor, é ampliado com o surgimento das cidades. No entanto, “já está germinalmente contido na mais primitiva divisão de trabalho” (Lukács, 2018b, p. 136). As cidades, portanto, acabam por concentrar as diferentes atividades intelectuais, as quais “com o tempo se tornam formações, instituições próprias” (Lukács, 2018b, p. 138).

Em Lukács há uma definição de educação em sentido *stricto*, que no original em alemão é “*bewußt getätigten Sinne gemeint*” (2018b, p. 242). A edição da Boitempo traduz como “conscientemente ativo” (Lukács, 2013, p. 295). Já a edição do Coletivo Veredas, por um deslize na digitação da tradução, sucumbi a passagem.

Na publicação da Boitempo Editorial, assim se expressa a referida passagem:

[...] por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feito; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, *conscientemente ativo*, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo por seu turno, igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos (Lukács, 2013, p. 295, grifo nosso).

Observa-se que nessa passagem riquíssima de sua obra, Lukács apresenta a função da educação que consiste em: “formar nele [ser social] uma prontidão para decisões alternativas”, que é a função de todas as teleologias secundárias. No mesmo trecho, define educação em sentido amplo: “como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação”. Já a educação,

em sentido restrito, como processo “conscientemente ativo”, conforme dito anteriormente. No exceto, o revolucionário húngaro fala do duplo sentido da educação, retirando qualquer dúvida sobre o que se refere essa duplicidade: educação em sentido lato e restrito.

Lukács, em sua Pequena ontologia (2018a), ao discorrer sobre *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*, traz uma reflexão sobre o complexo do direito, relacionando seu salto qualitativo de independização em relação à esfera econômica e à crescente divisão social do trabalho. Em suas palavras:

Apenas em um patamar mais elevado da estrutura social, o nascimento da diferenciação de classe e dos antagonismos de classes desperta a necessidade de criarem órgãos próprios, instituições etc. para determinadas regulações do intercuro econômico, social etc. dos seres humanos entre si. Tão logo surjam tais esferas, seu funcionamento é o produto de posições teleológicas específicas que, de fato, são determinadas pelas elementares determinações da vida da sociedade (dos estratos nela a cada momento decisivos), contudo justamente por isso devem estar em uma relação de heterogeneidade para com elas (p. 655).

A citação deixa evidente o surgimento tardio do complexo do direito, que surge como necessidade advinda da esfera econômica, num momento do nascimento das classes sociais e do antagonismo entre elas. Para Lukács (2018a, p. 655-6), essa diferenciação era dotada de uma heterogeneidade ainda mais aguda, uma vez que,

[...] não se trata meramente de heterogeneidade no interior de uma e mesma posição teleológica, mas de heterogeneidade entre dois diferentes sistemas de posições teleológicas. De um modo ainda mais incisivo que a esfera e os atos da economia, o Direito é uma posição que apenas em uma sociedade relativamente mais desenvolvida emerge para o consciente, sistemático, fixar as relações de dominação, para regular os intercâmbios econômicos dos seres humanos etc. Disto já se

segue que o ponto de partida desta posição teleológica ante as econômicas devem ter um radical caráter heterogêneo. Ela absolutamente não intenciona, em oposição à economia, produzir o materialmente novo; ao contrário, ela assume todo esse mundo como existente e tenta encaixar nele princípios ordenadores obrigatórios que não poderiam ter se desenvolvido de sua espontaneidade imanente.

Ainda que, nesse trecho, o autor húngaro esteja falando do complexo do direito, tais afirmativas nos possibilitam fazer analogias com o complexo educativo. Ao diferenciar o tipo de educação *stricto* restrita, sistemática-institucionalizada, a qual objetiva fixar as relações de dominação de uma classe sobre a outra Lukács (2018b) nos ajuda a compreender que o surgimento da educação em sentido *stricto*, na forma restrita, foi imprescindível para que esse complexo pudesse transmitir o legado cultural, o qual não poderia mais se desenvolver de sua espontaneidade imanente. No complexo educativo, diferente do direito, há tanto uma heterogeneidade entre dois diferentes sistemas de posições teleológicas, como uma heterogeneidade no interior de uma mesma posição teleológica.

Dito isto, cabe-nos perguntar: a educação em sentido *stricto* (específica) tem sua gênese fundada em uma necessidade universal do gênero humano ou em necessidades peculiares às sociedades de classes? Entendemos que a educação tanto em sentido lato como *stricto* surge de uma necessidade autenticamente humana, por isso se constituem como diferentes formas de um mesmo complexo ontológico. A educação em sentido restrito, sua forma de organização pelo Estado contemporâneo, surge no contexto das classes sociais e se aprimora – com a criação de uma dicotomia dentro de uma dualidade – para atender as necessidades da burguesia. Constitui-se, desse modo e fundamentalmente, uma necessidade apenas para manter duas classes separadas.

Disso se desprende que essa forma educativa que restringi dois ramos educativos separados: propedêutica e profissionalizante, tende a se extinguir com o fim da propriedade privada.

A forma restrita da educação em sentido *stricto* (específico) se constitui numa particularidade histórica, como uma síntese que carrega elementos universais e singulares. O elemento universal que ela carrega pode e deve vir a se generalizar sob novas bases sociais que determinarão a forma como ela se configurará. A universalização da educação em sentido *stricto* (específico) somente é possível numa sociedade que tenha como objetivo a emancipação de todos os indivíduos. Em uma expressão: a emancipação humana.

Considerações finais

Nossa pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, buscou aferir o significado e as distinções no complexo educativo entre sentido lato, sentido *stricto* e a forma restrita desta última. Com base na investigação da origem de cada dimensão do complexo educativo, buscamos compreender quais desses aspectos se constituem como necessidades verdadeiramente humanas e quais são configurações históricas necessárias a reprodução da lógica das sociedades de classes.

Até o presente momento, nos estudos realizados sobre educação a partir da obra de Lukács (2018) POSS havia somente uma distinção entre lato e restrito. Nós aprofundamos tal questão ao trazer à baila uma distinção entre lato, *stricto* e a restrição que esta última forma assume nas sociedades de classe. Julgamos que assim teríamos melhores condições de entender o complexo da educação no autor Húngaro. Por isso, à guisa de considerações finais, é necessário reprimir tais distinções:

- Educação em sentido lato: consiste numa forma de educação espontânea, assistemática, ela ocorre em todos os complexos da esfera humana;

- Educação em sentido *stricto*: trata-se de um tipo de educação específica, sistematizada, com conteúdos, objetivos previamente definidos e que visa formar para uma determinada função social;
- Educação em sentido restrito: é uma forma de educação *stricta* (específica) que se restringe com o advento da sociedade de classes e da propriedade privada. Ela não é sinônimo de educação *stricta*, é uma configuração histórica desta. Atualmente contamos com uma educação *stricto* restrita destinada a formar os filhos da classe trabalhadora – prioritariamente profissionalizante – e uma educação *stricto* restrita para formar os filhos da classe dominante – tendencialmente propedêutica.

Nos coube então concluir acerca da universalização do complexo educativo em sentido *stricto* (específico), pois é imprescindível para a construção de indivíduos formados na plena potencialidade humana. Algo impossível de ocorrer na sociedade capitalista, que por sua própria estrutura fundamentada na exploração e opressão, não tem o interesse de generalizar um tipo de educação em sentido *stricto* (específico) que forme o indivíduo na sua integralidade. A educação integral no capitalismo é, portanto, impossível.

A produção material da riqueza não tem mais como ocorrer sem a mediação de conhecimentos científicos, altamente elaborados. Tais conhecimentos, necessitam de uma educação em sentido *stricto* (específica e sistematizada), para serem ensinados. Daí que essa realização requer um grupo de pessoas especializadas que possam viver dessa atividade.

Em suma, nossa percepção se distingue das demais interpretações sobre a educação, na Ontologia do autor magiar, pela seguinte compreensão: entendemos precisamente que educação em sentido *stricto* (específico) guarda a potência de se universalizar, haja vista que é uma necessidade autenticamente humana a criação de um processo educativo que eduque corpo, mente e fantasia. Não obstante ao

fato de tal processo apenas ser possível em uma sociedade baseada no trabalho associado, e mesmo que o Estado capitalista não permita sua universalização, não se elimina o fato básico da potência de universalização que a esfera educativa em sentido *stricto* (específico) guarda.

Referências

LIMA, Marteana. **Trabalho, reprodução social e educação**. 20/04/2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. V.13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. V.14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. 297 p.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020. 147 p. SOUZA, Osmar Martins de. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em o capital de Marx**. 03/09/2018. 182f. Doutorado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Porto Alegre: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A REPRODUÇÃO SOCIAL NA *ONTOLOGIA* DE LUKÁCS

Karolynne Dantas Barbosa

Pedagoga; karolynne905@gmail.com

Antonio Nascimento da Silva

Mestre em Educação; Pedagogo - SME/Capistrano;
toimnasi@gmail.com

Resumo: O ser social só existe por conta de sua contínua reprodução, esta surge a partir dos atos do trabalho teleologicamente posto pelos humanos singulares. Dessa forma, o ser social tem sua continuidade social através de sua consciência. Ele evolui a partir do ser orgânico, dominando e transformando a natureza. Essa evolução marca a transição de uma vida puramente biológica para uma vida social. O objetivo deste trabalho é apresentar de forma introdutória alguns elementos da categoria da reprodução na *Ontologia* de Lukács, bem como o papel do trabalho para o surgimento desta. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo teórico, bibliográfico e documental.

Palavras-chave: Esferas do Ser. Reprodução Social. Trabalho.

Introdução

A investigação realizada considera, para o seu desenvolvimento e exposição, a onto-metodologia materialista certificada por Lukács a partir da obra marxiana. Parte-se, assim, da premissa fundamental da centralidade do trabalho na fundação do ser social e dos complexos sociais que compõem a totalidade.

De natureza teórica, bibliográfica e documental, o artigo em tela visa expor de forma introdutória alguns dos elementos da categoria da reprodução social na *Ontologia* de Lukács, deixando claro que o trabalho é o ponto-chave para essa reprodução. Para realizar esta pesquisa, temos por base o arcabouço teórico marxiano-lukacsiano, que fornece elementos decisivos para uma melhor aproximação à realidade.

Uma vez que são poucos os trabalhos encontrados que se dedicam à análise dessa temática, entendemos ser importante o esforço aqui apresentado no sentido de aprofundar o debate sobre a reprodução social em Lukács. Contudo, os elementos expostos neste texto são introdutórios, não sendo nossa intenção esgotar a discussão, e sim ampliá-la. A obra principal utilizada é o volume 14 de *Para a ontologia do ser social*, publicada pelo Coletivo Veredas.

O texto é integrado por dois momentos: “Trabalho e reprodução social” e “Considerações finais”. Em nosso tópico principal, identificamos o trabalho como fundamento ontológico e o modelo de toda e qualquer práxis humana. Aqui também discorreremos um pouco sobre o papel dos complexos decisivos para a reprodução e continuidade, pois, como teleologia sociais, eles buscam influenciar outros indivíduos. São esses tipos de teleologias que auxiliam no repasse dos conhecimentos, experiências e técnicas adquiridas, dando continuidade ao processo de generalização. No último tópico, trazemos algumas conclusões parciais.

Trabalho e reprodução social

Podemos iniciar falando que é impossível entender o ser social sem falar de sua base, as esferas precedentes: inorgânica e orgânica. A existência da esfera inorgânica é o pressuposto básico para as outras duas. A esfera inorgânica é a transformação constante no outro. Esse tipo de ser é o ponto de partida para alcançar um entendimento do ser orgânico; assim, o metabolismo da natureza inorgânica permite que os seres biológicos se reproduzam. O ser inorgânico é a matéria não viva, onde ocorrem processos físicos e químicos; desse modo, há uma constante transformação no outro. Com isso, o ser vivo evolui a partir da complexificação da matéria inorgânica, com a criação de condições mínimas de sobrevivência, saindo da reprodução do outro, para reprodução de si.

Nas plantas, a reprodução acontece devido ao metabolismo em conjunto com elementos naturais inorgânicos. Já nos animais, além desse processo metabólico, a interação ocorre principalmente no âmbito orgânico, onde a matéria inorgânica também surge deste intermédio. Portanto, a evolução se dá pela predominância de categorias específicas de uma esfera sobre a outra.

No ser social, o orgânico é a base para o metabolismo. Assim, o ser social evolui por conta do domínio das categorias específicas do orgânico e com a mediação do inorgânico. Em síntese, esse salto de uma esfera a outra é chamado por Marx de afastamento da barreira natural. Vale realçar que é impossível identificar o momento desse salto da esfera orgânica para a social, como também o retorno experimental. Sobre isso Lukács diz:

Contudo, de antemão está aqui excluído um retorno experimental à transição do preponderantemente orgânico à socialidade. O *hic et nunc* social de um tal estágio de transição, devido à penetrante irreversibilidade do caráter histórico do ser social, é impossível que se deixe reconstruir experimentalmente. Não podemos, portanto, alcançar um conhecimento

imediatamente e preciso dessa transformação do ser orgânico em social. O máximo alcançável é um conhecimento *post festum*, uma aplicação do método marxiano de que a anatomia dos seres humanos oferece a chave para a anatomia do macaco, que, portanto, o estágio mais primitivo é reconstruível — intelectualmente — a partir do estágio mais elevado, de uma sua direção de desenvolvimento, de suas tendências de desenvolvimento. A máxima aproximação nos podem dar, por exemplo, as escavações que lançam luz em diferentes etapas da transição fisiológico-anatômica e social. O salto permanece, contudo, ainda um salto e, por último, apenas pode ser conceitualmente esclarecido através do referido experimento intelectual (Lukács, 2018, p. 8)

Ao refletir sobre o comportamento do ser do social, podemos perceber que é único, diferente das demais esferas, pois suas atividades criam incessantemente novos acontecimentos, novas situações, novos fatos e assim evoluciona-se. Há, pois, uma dominação do meio natural. Com isso, os seres humanos produzem sua história.

Jamais encontraremos essa produção de história no ser inorgânico ou orgânico, pois o primeiro produz o outro, o segundo produz o mesmo. Ainda sobre o segundo, Lessa (2015) descreve um exemplo: “Pensemos numa goiabeira. Ela produz goiabas, que produzem sementes, as quais, por sua vez, ao produzirem mais goiabeiras, reporão o mesmo processo de reprodução biológica” (Lessa, 2015, p. 14). À vista disso, na vida biológica a principal característica é a reprodução do mesmo. Essa produção presente na esfera biológica e a reposição do outro na esfera inorgânica nunca resultarão em um processo de criação de algo novo ou inesperado.

Diante disso, o ser social não poderia se desenvolver de maneira alguma no interior da natureza inorgânica e orgânica, contudo, ele só se desenvolve por conta do órgão mediador presente nos seres humanos: a consciência. Assim, esse tipo de ser é o resultado de inúmeros atos singulares e originais que partem de uma consciência

que põe fins. Podemos explicar isso com criação de uma ferramenta para a caça: uma lança — esse processo que será exposto a seguir é apenas uma simplificação para uma melhor compreensão, mais à frente tentaremos explicar com mais detalhes.

A consciência inicia por um processo real, e a construção de uma ferramenta se forma antes na cabeça do criador. Com a ideia na cabeça, esse autor inicia a pesquisa pelos meios, ou seja, os materiais para a realização da finalidade que já está imaginada. Na busca por esse meio, descobre-se uma variedade de materiais que independe da consciência do indivíduo e, ao mesmo tempo, verifica-se novas funções e possibilidades. Ao selecionar uma determinada madeira ou ossos de pequenos animais para fazer a ponta de lança, esse criador adquire mais técnica e experiências para as próximas criações.

O Resultado desse ato realizado, por mais que seja imaginado na cabeça antes da execução, pode sair diferente do fim pensado, de maneira positiva, ou mesmo negativa. Mas independentemente do resultado, há um processo de aprendizagem. Com isso, o ser social não altera só o meio, mas também a sua natureza. E se tratando dessa alteração no meio natural, vemos de duas formas: a modificação na forma dessa matéria e a transformação dessa matéria em seu objeto.

Posto isto, há uma análise do ambiente após essa projeção, a forma escolhida e os materiais para fazer essa lança estavam entre várias alternativas. Essa análise do ambiente e da situação só é possível pela mediação da consciência. A especificidade dessa atividade realizada pelo humano possui um processo de acumulação e confronto com a realidade. Todas as novas projeções realizadas são analisadas junto aos conhecimentos e técnicas já adquiridas e, assim, aprimorando-se a cada finalização — como também têm chances de ser um plano fracassado.

Assim fica claro, seja na natureza biológica como no ser social, considera-se que não é possível acontecer uma reprodução biológica sem a modificação do ambiente. Se os seres humanos não fossem ca-

pazes de tirar da natureza para comer, agasalhar-se ou se proteger das feras, a humanidade estaria extinta; logo, essa transformação é o que garante a sobrevivência e o desenvolvimento das forças de produção.

Por conseguinte, entendemos que o ser não se reproduz sem a transformação constante da natureza em meios para satisfazer as necessidades. Como vimos, esse ato de modificar o meio natural não está apenas nos seres humanos como marca distintiva, mas o que vai diferenciá-lo de todos os outros seres vivos é a forma do metabolismo com a natureza. A prática dessa atividade pelos demais animais está circunscrita à sua biologia, trata-se de uma ação por instinto. Já com o ser humano é diferente, por ser uma ação que envolve teleologia, causalidade, objetivação e exteriorização. Assim, não se transforma apenas o ambiente, mas também a natureza humana.

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (Marx e Engels, 2007, p. 33).

Essa atividade é chamada de trabalho, sendo ineliminável do processo de desenvolvimento humano; logo, não há como compreender o ser social sem entender o metabolismo ser humano-natureza. Assim como a compreensão das diferenças e interações entre as três esferas do ser é o primeiro pressuposto geral de um conhecimento compromissado com o real, devemos ter em mente que para compreendermos o ser social e sua reprodução o ponto de partida é o entendimento da categoria trabalho. Segundo Lukács (2018, p. 7), “se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar

a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua fundabilidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho”.

O processo do trabalho é uma unidade e, por mais que os momentos sejam explicados separadamente, eles ocorrem em um processo unitário. No primeiro capítulo da *Ontologia* de Lukács, em seu volume 14, essa categoria é examinada isoladamente da totalidade social apenas por fins didáticos, e somente por essa abstração podemos analisar seu caráter fundante, compreendendo-o como modelo de toda práxis social. Apenas após o exame forma isolada podemos “considerar o trabalho como base ontológica do ser social em seu lugar correto, em conexão com a totalidade social, em inter-relação com aqueles complexos de cujos efeitos e contraefeitos ele surge e se afirma” (Lukács, 2018, p. 117).

Com essa análise abstrata realizada pelo autor, entendemos os processos que constituem os atos do trabalho, sem essa compreensão seria impossível entender a reprodução social. Como já citado antes, no ato dessa atividade humana há um planejamento antes da execução, então esse trabalho realiza uma posição teleológica no meio material. Sobre isso, Marx diz o seguinte:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (Marx, 1996, p. 297).

Isto posto, entendemos o pôr teleológico como uma ideia/intenção que acarreta uma finalidade e dirige uma ação. Para Lukács (2018, p. 13), “[...] a teleologia, por sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consciência que põe fins”. Para que essa teleologia venha a se concretizar (sendo uma causalidade posta), o ser humano deve conhecer a natureza e suas propriedades, mas obviamente não é um conhecimento absoluto. Esse pôr teleológico significa elevar a consciência a partir dos elementos da realidade. Então, por conta de sua consciência, o ser social é o único capaz de projetar algo na cabeça antes de realizar.

Na teleologia existem dois momentos: a posição de finalidade e a busca e escolha pelos meios que serão utilizados. O primeiro corresponde à colocação do fim a ser alcançado, objetivado. Já o segundo momento é a procura e a decisão pelos materiais a serem usados. A cada ideia posta que é realizada, as formas pelas quais estão sendo feitos os objetos vão se aprimorando. Reforçamos não haver separação desses atos na realidade, a delimitação aqui apresentada serve apenas para facilitar a compreensão do processo.

Por exemplo, o primeiro machado, a primeira lança e a primeira vara de pesca não foram feitos da melhor forma, mas nas outras vezes em que foram projetados e realizados, os materiais foram, gradativamente, melhor selecionados. Foi observada qual madeira era mais resistente, qual pedra era melhor etc. Como resultado, os conhecimentos sobre determinadas áreas da realidade foram sendo adquiridos a cada trabalho realizado.

Também é exposto por Lukács (2018) que o trabalho é o modelo de toda práxis social, ou seja, de todo comportamento social ativo; assim, todas as objetivações teleológicas estão em qualquer ato humano. De acordo com Lukács, há dois tipos de posições teleológicas: as primárias e as secundárias. A primeira posição tem o objetivo de

transformação da natureza em si, ou seja, o intercâmbio entre humano e natureza para suprir as necessidades básicas de existência. A segunda visa influenciar os outros humanos, ou melhor, seu objetivo é operar no social. Ainda sobre essa segunda, Lukács explica:

Nas formas posteriores, mais desenvolvidas da práxis social, move-se mais a primeiro plano, além dele, o efeito sobre outros humanos, nos quais esse efeito, por último — todavia, apenas por último — visa uma mediação para a produção de valores de uso. (2018, p. 46).

Essa teleologia secundária surge com a origem do ser social, fundada pela categoria trabalho. Esse pôr teleológico será o fundamento para os complexos que necessitam de mediações para a sua realização. Os exemplos são os complexos decisivos, como a divisão do trabalho e a cooperação simples, que serão abordados mais à frente.

Avançando em nossa exposição, devemos precisar outra categoria importante na compreensão do processo que temos descrito acima, trata-se da causalidade. Esta pode ser de dois tipos: dada e posta. A primeira é aquela que encontramos no mundo, sem nenhuma modificação humana. A segunda, por sua vez, corresponde aos desdobramentos da atividade social, e tudo é engendrado por ela. Para o autor, “enquanto, para ser preciso, a causalidade é um princípio de automovimento autoposto que preserva este seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de partida em um ato de consciência” (2018, p. 13).

Devemos mencionar que não há teleologia sem causalidade, se é planejada uma ação e não é realizada, transforma-se em mero pensamento. Logo, no trabalho a teleologia opera no real e é impossível a existência desta sem a causalidade, as duas possuem uma existência simultânea necessária. Apesar de serem heterogêneas, opostas, só há objetivação com a interação das duas. Agora veremos um pouco sobre cada uma dessas categorias.

Teleologia e causalidade não são, como foi descrito até agora em toda análise gnosiológica ou lógica, princípios mutuamente excludentes no decurso dos processos, na existência e no ser-assim das coisas, mas são, de fato, princípios mutuamente heterogêneos que, por toda a sua contraditoriedade, apenas conexos, em inseparável coexistência dinâmica, resultam na base ontológica de determinados complexos móveis, os quais, de fato, são ontologicamente possíveis apenas na esfera do ser social, e cuja operatividade nesta esfera resulta, ao mesmo tempo, na característica principal desse patamar ontológico (Lukács, 2018, p. 52).

O resultado da teleologia, ou seja, da causalidade posta, é a objetivação (Lukács, 2018). Esta, cristalizando-se em instrumentos — como no exemplo da construção de uma lança — ou qualquer outro produto do processo teleológico, possui qualidades novas a cada ato de transformação. Vale destacar que a objetivação jamais pode ser reproduzida pela natureza, assim como uma ferramenta ou um instrumento de pesca igualmente não pode brotar da natureza. Nesta, encontramos a pedra, não um machado, haja vista não haver teleologia na natureza — como também não há na história.

Essa objetivação gera um conjunto de objetividades que passam a fazer parte da nossa história, esse processo também gera uma transformação no próprio ser humano, chamado de exteriorização. O indivíduo produz um material e, ao mesmo tempo, cria um conhecimento acerca da matéria natural. Como na teleologia e na causalidade, a objetivação e a exteriorização são momentos articulados, não existindo um sem o outro, apesar de jamais serem idênticos.

Quando o mundo objetivo é transformado, surge uma situação nova, produzindo valor de forma objetiva e subjetiva. Assim, com a realização do trabalho surgem novas necessidades e objetivações, exteriorizando o humano, fator que faz com que seja fundamental a criação de novas necessidades para o gênero humano. Esse processo, todavia, não se limita apenas ao trabalho, pois este não opera sozinho, outros complexos atuam nessa construção.

Lessa (2015, p. 134–5) assevera que, como mencionado antes, a “[...] produção do novo que revela um dos traços ontologicamente mais marcantes do trabalho: ele sempre remete para além de si próprio”. O desenvolvimento social materializa o crescimento das faculdades humanas para a produção dos materiais, essenciais para a reprodução humana (LESSA, 2015). Essa é a principal característica do trabalho, o constante ir para além de si e, por consequência, há a reprodução social.

[...]o trabalho consciente, teleologicamente posto, desde o início contém a possibilidade (*dynamis*) de produzir mais do que é necessário para a reprodução simples daquele que executa o processo de trabalho. De que do trabalho segue-se necessariamente a produção de ferramentas, a exploração das forças naturais (fazer fogo, domesticar animais etc.) cria, em certos patamares de desenvolvimento, aqueles pontos nodais que alteram qualitativamente a estrutura e a dinâmica de sociedades singulares (Lukács, 2018, p. 117-118).

A partir do que foi explicado, entendemos que o trabalho consegue reproduzir mais do que o necessário e cada conhecimento acumulado cria oportunidades para novas necessidades, motivando os humanos a realizarem atividades cada vez mais complexas. Portanto, a consciência do ser social é um componente de sua continuidade.

Como já exposto, o ponto de partida para a reprodução social é o processo do trabalho, ou seja, a relação de teleologia e causalidade. Nessa relação entre teleologia e causalidade há dois fatores que jamais podem ser esquecidos. Em primeiro lugar, o ser humano não pode ter um conhecimento absoluto da realidade, trata-se sempre uma aproximação, pois ela está em constante mudança/evolução. E, em segundo lugar, o objeto criado pelo trabalho adquire uma independência de quem o criou. Isso ocorre tanto na contradição entre o objeto desejado e seu resultado, como também no retorno que esse objeto dá para o ser social, que segue outro passo, melhorando a próxima ideação.

Uma vez que expomos a partir da categoria do trabalho os elementos ontológicos que constituem o fundamento último da reprodução social, passemos agora à análise de como esse processo opera de forma mais restrita.

No trabalho há um elemento que é a fase inicial da reprodução social: generalização. O primeiro passo está ligado estritamente ao trabalho na ideação, ou seja, no nível de subjetividade e nos atos do trabalho singular. Quando é realizada a criação de uma lança, que antes foi imaginada na cabeça, por exemplo, as experiências singulares e técnicas envolvidas na construção desse objeto são transformadas em conhecimentos que auxiliarão na construção de novas ferramentas de caça, sendo pouco a pouco melhoradas.

Com o tempo, esses conhecimentos, que pertenciam apenas a um humano, passam para outro nível, o da generalização coletiva. Esse comportamento social é característico da dinâmica da práxis, ou seja, das teleologias sociais. Então, o segundo passo dessa generalização é o repasse dos resultados do trabalho pela corrente da práxis. Somente após esse processo as atividades humanas obtêm um real caráter social. Com os compartilhamentos de resultados, as atividades passam a ser mais sofisticadas, criando mais necessidades e exigências cotidianas a cada novo trabalho realizado, exigindo mais técnicas. Esse proceder é o fundamento ontológico da gênese das relações sociais, tornando a natureza humana cada vez mais genérica socialmente. Em síntese, essa é a essência da reprodução social.

Então, o ponto de partida da reprodução social é o trabalho, sem ele seria impossível. Contudo, como é suposto, trata-se de algo que não se esgota no processo de transformação da natureza, há outros complexos que também têm papéis essenciais nessa reprodução e continuidade do ser social. Esses complexos sociais possuem, com o ser humano, uma relação teleológica secundária, ou social, não existindo um contato direto com a natureza para sua execução. São prá-

xis voltadas para influenciar os indivíduos. Segundo Lukács (2018), juntamente com o trabalho surgem outros complexos que têm seus desenvolvimentos imbricados ao surgimento da categoria fundante: a linguagem, a cooperação simples e a divisão social do trabalho.

O entendimento desses complexos auxilia na compreensão da reprodução social, pois ambos, juntamente com o trabalho, contribuíram para esse desenvolvimento humano ocupando lugar na totalidade social. Devemos ressaltar que esses são universais e assumem um papel importante na reprodução social, estando presentes em qualquer forma de sociabilidade.

A respeito da linguagem, para Lukács (2018, p.118) ela é “[...] um instrumento para a comunicação de modos de comportamento cada vez mais multifacéticos e mutáveis dos seres humanos entre si”. A linguagem surge com a necessidade das relações entre os indivíduos e a natureza, na divisão do trabalho, no repasse de conhecimento e na práxis em geral. Como já explicado, esse processo possibilita a generalização coletiva, por ser uma práxis social. Assim, a linguagem é um instrumento para agir sobre a consciência humana.

A linguagem é o cumprimento de uma necessidade social que, ontologicamente, surge como consequência da relação dos seres humanos com a natureza e uns com os outros, é precisamente nesta duplicação de demandas opostas, precisamente nesta contraditoriedade dialética, pode e tem de se realizar praticamente [...] expressões da vida cotidiana ininterruptamente se deslocam a uma esfera de mais ampla generalização, ininterruptamente palavras da linguagem cotidiana recebem um tal significado altamente generalizado [...] Ao mesmo tempo, avança-se um movimento oposto em direção ao determinar individualizante, como o emergir de novas palavras ou de novas nuances de significado das já em uso. Admissivelmente, estas tendências preponderantemente operam na totalidade dinâmica do seu desenvolvimento como um todo. Todo uso isolado da linguagem coloca — de um aspecto ou de outro —

a problemática aqui já indicada, e em nenhum caso singular da vida pode ser encontrada uma resposta completamente a-problemática [...] A contraditoriedade de ambas as direções se origina a partir do ser social dos seres humanos. O movimento em sua contraditoriedade torna-se, através disso, a base da peculiaridade, da inexaurível fertilidade da linguagem (Lukács, 2018, p. 175).

Esse complexo é efetuado por todos os sujeitos humanos em seu cotidiano, e é o “órgão mais importante”, e que “[...] não visa à transformação, à exploração, etc. de um objeto natural, mas tem a intenção de fazer com que outros seres humanos executem por eles próprios uma posição teleológica desejada pelo sujeito da proposição”. Lukács nos diz que o domínio que o homem passa a ter sobre a natureza se dá através dos objetos que o humano consegue nomear (Lukács, 2018, p. 119).

A cooperação simples, assim como a linguagem, é um complexo que serviu para a reprodução humana, como uma forma de sobrevivência, sendo uma das formas de divisão de trabalho. Para Lukács, esse complexo “[...] se diferencia em duas direções’ então ‘por um lado, esta reprodução tem de ser executada na prática’ por outro ‘devem ser encontradas salvaguardas com as quais a existência dos seres humanos em geral obtenha uma proteção suficiente”. Esse complexo serve tanto para formar grupos de caça como também para proteção. O autor afirma ainda que a caça é uma das primeiras formas de cooperação, pois “[...] era uma atividade que servia nas duas direções à reprodução genética”. Vale salientar que “[...] na cooperação simples as obrigações dos seres humanos singulares participantes têm de ser o mais precisamente reguladas possível com base nos processos de trabalho concretos e na divisão social do trabalho que deles brotam” (Lukács, 2018, p. 182).

A divisão social do trabalho é dada com o próprio processo laboral. Ela permite alcançar determinações decisivas para o ser so-

cial, como o complexo da cooperação simples e da linguagem, ressaltando que, aqui, opera-se entre os complexos uma inter-relação. De maneira inicial, a divisão social do trabalho foi baseada na diferença biológica dos membros dos grupos, logo, “[...] é dada com o próprio trabalho, brota a partir dele com necessidade orgânica” (Lukács, 2018, p. 118).

O afastamento da barreira natural, como consequência do tornar-se-social cada vez mais resoluto e puro do ser social, se expressa nisso, que acima de tudo este princípio fundamental original de diferenciação biológica absorve em si cada vez mais momentos do social, estes obtêm um papel condutor pelo qual os momentos biológicos são degradados a secundários. Isto se mostra, p. ex., no papel que desempenham os sexos na divisão de trabalho social (Lukács, 2018, p. 120).

Vale ressaltar que a comunicação é fundamental para qualquer divisão de trabalho, “quer se trate de cooperação em geral ou de um trabalho conjunto na fabricação ou utilização de uma ferramenta etc” (Lukács, 2018, p. 119). Com o tempo, o trabalho, por conta de sua realização do novo, passa a progredir, necessitando de novas possibilidades para a sua satisfação. Isso evolui e garante, crescentemente, um determinado aperfeiçoamento cada vez mais elevado. Dessa forma, a divisão social do trabalho não será apenas diferença biológica, mas também divisão social, esta última surgindo, consequentemente, com o crescimento das forças produtivas.

Algo que não podemos deixar de citar é que todas as relações e ações são correlações entre os complexos. Isso significa, mesmo que de forma simples, que os complexos só podem alcançar “uma operatividade real” com o apoio dos outros complexos já existentes (Lukács, 2018). Nessa situação, todos esses complexos são coletivos — eles possuem inter-relações, de uma forma mais ampla, todos os complexos são correlações mútuas, só podem desenvolver de uma forma genuína com o auxílio do outro (Lukács, 2018).

Dessa maneira, esses complexos decisivos auxiliam na reprodução humana. O ser social se reproduz a partir da capacidade de linguagem, de cooperação, de divisão de trabalho e das formas de repasse dos conhecimentos adquiridos. A entrelaçabilidade desses complexos é imprescindível para a reprodução social, por trazerem novas relações da consciência com a realidade, produzindo novos conhecimentos, e nenhum desses complexos pode ser apreendido de forma isolada, quer dizer, não há desenvolvimento de um sem o outro.

Que o ser humano, já como ser biológico, é um complexo, não requer nenhum argumento. Igualmente e imediatamente evidente que a linguagem tem de ter um caráter de complexo. [...] A divisão do trabalho constitui igualmente um complexo [...]. E é igualmente bastante claro que os diferentes grupos — permanentes ou ocasionais — que brotam da divisão de trabalho igualmente não podem existir e funcionar independentes um do outro, sem estar em inter-relações recíprocas. Portanto, mesmo o mais primitivo dos patamares do ser social representa um complexo de complexos, no qual tanto os complexos parciais um com o outro, quanto o complexo como um todo com suas partes, estão em ininterruptas inter-relações. Destas desdobra-se o processo de reprodução do complexo como um todo em questão e, de fato, de maneira a que também os complexos parciais — claro, apenas relativamente — se reproduzem independentemente, contudo, em todos esses processos a reprodução do todo em questão constitui o momento predominante nesse sistema multifacético (Lukács, 2018, p. 119-120).

Após discutir sobre os outros complexos sociais, é possível notar que todos estavam presentes no desenvolvimento do comportamento social humano, isto é, da práxis social, todos atuando junto ao trabalho em um período primitivo, e surgem com a necessidade da complexificação social. É válido mencionar que o conhecimento é essencial para o ato de trabalho e para a reprodução, para o ser

um dos elementos que constituem essa reprodução. Dessa forma, como já mencionado, esse processo acontece na aquisição de conhecimento durante ou após o trabalho, sendo esse repasse um impulso à generalização.

Considerações parciais

Nosso objetivo neste trabalho foi apresentar de forma introdutória alguns dos elementos principais da reprodução social na *Ontologia* de Lukács, deixando claro o papel do trabalho para essa reprodução. Assim, conseguimos reforçar que o ponto-chave da reprodução social são os atos teleologicamente postos pelos humanos singulares, que fundam a sociabilidade. E essa atividade é responsável por ser o modelo de toda e qualquer práxis humana.

Considerando os elementos apresentados, compreendemos que sem o trabalho é impossível qualquer forma de reprodução social. Essa categoria é a que funda o ser social, porém, não deve ser limitada essa reprodução apenas ao trabalho, por tratar-se de um pôr teleológico primário, sendo esse um contato direto com a natureza, não visando o repasse. Para essa função, entram em cena os complexos do pôr teleológico secundário, destinam-se à transmissão dos conhecimentos e das técnicas acumuladas ao coletivo. Essas teleologias sociais surgem com a origem do ser social, fundadas pela categoria trabalho. Esse pôr é o fundamento para os complexos que necessitam de mediações para realização.

Dessa forma, o passo inicial para a reprodução social são os atos do trabalho, nas relações de teleologia e causalidade. Esse processo transforma tanto a natureza biológica, essa sendo dominada, quanto a humana. O segundo passo dessa reprodução são os compartilhamentos dos resultados do trabalho para o coletivo, esse comportamento faz parte da dinâmica da práxis social.

Referências

LESSA, Sérgio. **Para compreender a *Ontologia de Lukács***. 4ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUKÁCS, György. **Para a ontologia do ser social II**. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, Karl. **O capital**: livro I. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845–1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

O PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI A PARTIR DOS CADERNOS DO CÁRCERE¹⁹

George Amaral

Doutor em Educação (UNESP);
Professor da educação básica na rede estadual do Ceará;
georgeamaralp@gmail.com

Resumo: A análise do princípio educativo em Gramsci possibilita refletir sobre a realidade do sistema educacional estatal brasileiro. Os filhos da classe trabalhadora são os mais atendidos pela escola pública, e o ensino ofertado por ela se apresenta cada vez mais fragmentado e de qualidade contestável, aligeirado e distante dos verdadeiros anseios de mudança social. Um sistema educacional classista desconectado das reais necessidades humanas e sociais dos trabalhadores permite a reprodução do *status quo* burguês, qual seja o atendimento das necessidades do capital em primeira instância. Revisitar o conceito do princípio educativo em Gramsci possibilita compreender processos de transformações sociais, políticos e educacionais para aqueles que frequentam a escola pública.

Palavras-chave: Princípio Educativo. Escola Pública. Políticas Educacionais.

19 Trabalho aprovado na disciplina Gramsci e a Filosofia da Práxis ministrada pelo professor Dr. Marcos Del Roio, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP).

Introdução

A retomada da reflexão sobre o princípio educativo é de considerável importância no quadro de crise societal burguesa. Nesse quadro de crise que atingiu várias esferas da sociabilidade humana, Gramsci, em um momento histórico também de crise na sociedade europeia, apresentou uma produção teórica profunda e extensa tocando várias dessas esferas da sociabilidade com sua fecunda reflexão teórica dialética marxista. A produção do revolucionário sardo se tornou referência tanto entre marxista de várias gerações como também intelectuais de outras matizes teóricas apoiados em crítica ao *status quo* vigente, mas que veem na obra de Gramsci uma referência para determinados problemas sociais, entre os quais o educacional.

Para nossos estudos, dedicamos atenção especial ao *Caderno 12*, escrito em 1932, intitulado “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre as histórias dos intelectuais”, com especial atenção ao princípio educativo. Registramos também que existem estudos bastante difundidos sobre a obra de Gramsci e que o presente trabalho pretende contribuir e retomar debates e reflexões sobre o papel da escola pública no Brasil sem deixar de abordar as contribuições de outros pesquisadores de notável reconhecimento sobre esse tema. Portanto, nossa exposição consiste resulta da pesquisa bibliográfica tomando o *Caderno 12* de Gramsci localizado em *Antônio Gramsci, Cadernos do Cárcere*, volume 2, edição de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques publicado pela Civilização Brasileira.

As contribuições teóricas de Antônio Gramsci são fundamentais para a compreensão das transformações históricas do papel social atribuído à escola e à possível superação da dualidade estrutural que acompanha complexo educacional – circunscrita ao surgimento da propriedade privada dos meios de produção –, bem como para a divisão social do trabalho e para as sociedades de classes. Essas ano-

tações e indicações teóricas, fundamentadas na obra de Marx, têm o propósito prático da compreensão sobre o papel da escola na transição de uma sociedade de classes para uma sociedade igualitária.

No processo de complexificação e diferenciação nas relações sociais, simultaneamente a educação no sentido *lato* deixou de atender às necessidades das classes dominantes, à medida que o conhecimento *stricto*, sistemático, dos objetos e forças naturais se tornou uma exigência para mediar e controlar o processo produtivo. A divisão do trabalho em profissões, apoiada no conhecimento *stricto*, faz com que as práticas educacionais se tornem mais sistemáticas. O conhecimento historicamente acumulado pela humanidade passou a ser transmitido pela escola.

Com a Revolução Industrial, a instrução escolar unilateral tornou-se suficiente para responder às demandas produtivas do modo de produção capitalista. Consequentemente, a visão de mundo dos indivíduos passou a se basear em um conhecimento fragmentado. A divisão social internacional do trabalho e o próprio trabalho requerem um tipo de instrução escolar que forme homens e mulheres com uma visão das relações sociais a partir da unilateralidade. Os trabalhadores são educados em um ensino eminentemente profissionalizante, enquanto as classes dominantes recebem educação de base propedêutica, que, embora mais ampla, ainda se distancia de uma formação integral. Esta última deveria permitir a apropriação dos avanços científicos, a compreensão das relações econômicas e o usufruto dos aspectos culturais que humanizam o ser social em sua totalidade.

Para atender aos nossos objetivos, vamos dividir nossos apontamentos e reflexões em duas seções. Na primeira, vamos traçar um panorama histórico de Gramsci na fase pré-cárcere. Em seguida, vamos desenvolver as indicações do intelectual sardo a partir do *Caderno 12*, na obra traduzida como indicamos anteriormente. Nessa seção, buscamos refletir, através de uma leitura imanente, as

indicações gramscianas sobre o papel da escola na transição entre a sociedade de classes e a sociedade comunista. Concluiremos nossa reflexão situando breve cenário que se encontra nas políticas educacionais no Brasil para a escola pública.

Gramsci e o Princípio Educativo: fase pré-cárcere

Antonio Gramsci foi intelectual, revolucionário e militante do Partido Comunista Italiano. Sua obra do cárcere assumiu reconhecida notoriedade. O *Caderno 12* é um documento especial, escrito entre 1930 e 1932. Nele, podemos constatar a tese de Gramsci sobre a Reforma Gentile²⁰, então empreendida na Itália nos 1920. Um outro ponto que chama atenção na escrita desse caderno é o fato de ele estar inserido em um contexto revolucionário, dado êxito da revolução bolchevique na Rússia depois de 1917 e a ideia de internacionalizá-la para o plano internacional.

Um outro elemento importante é ascensão do fascista ao poder nos anos 1920 na Itália. Após a viagem feita à Rússia em 1922, Gramsci retorna à Itália já sob domínio do fascista e Benito Mussolini sob seu comando. Após o Congresso da Internacional Comunista, Gramsci retorna com o propósito de unificar a esquerda na Itália. Depois de ser eleito deputado pelo distrito de Vêneto em 1924, Gramsci atuava como parlamentar ao mesmo tempo que o Partido Comunista Italia-

20 A Reforma Gentile, implementada na Itália em 1923 pelo ministro da Educação Giovanni Gentile, foi um dos pilares do regime fascista de Benito Mussolini. Esta reforma visava centralizar e controlar o sistema educacional, alinhando-o aos princípios do fascismo e promovendo sua ideologia. O Ministério da Educação assumiu controle total sobre o currículo e as políticas educacionais. A Reforma reestruturou a dualidade educacional no sistema escolar italiano. Nas escolas destinadas a ofertar a educação clássica, o currículo enfatizava disciplinas como filosofia, literatura clássica, latim e grego. Além disso, havia um foco na Formação Moral e Cívica, promovendo a disciplina, obediência e lealdade ao Estado. A reforma também resultou na exclusão de mulheres e minorias do sistema educacional tradicional. Por outro lado, nas escolas profissionalizantes, prevalecia a instrumentalização da formação dos trabalhadores para a indústria.

no (PCI) passava por grandes embates tendendo majoritariamente ao grupo liderado por Amadeo Bordiga. Essa situação se reverte após 1926 no Congresso de Lyon (França), quando o PCI decidiu ampliar o raio de ação aos operários, refletindo em maior apoio a Gramsci e derrota do grupo de Bordiga. Em 8 de novembro de 1926, Gramsci foi preso pela polícia fascista. Condenado à prisão, o revolucionário sardo desenvolveu uma produção teórica de grande influência.

Na militância pré-cárcere, Gramsci acumulou experiência com os Conselhos de Fábrica em Turim, o que resultou em amadurecimento de suas convicções a respeito do materialismo histórico marxista, na experiência soviética e nas teses leninistas. De acordo com Manacorda (2013), esse vínculo com a classe operária permitiu a Gramsci um instrumento de formação intelectual distante do positivismo. Esse é um elemento importante para situar Gramsci na batalha das ideias de sua época e amadurecimento da questão da cultura operária. Esse tema reteve sua atenção em seus escritos e demonstra sua preocupação em relação à educação do proletariado e à sua dependência dos intelectuais burgueses, bem como ao problema da escola e sua natureza classista (*idem*).

Analizando Gramsci nessa questão, argumenta Manacorda (2013, p. 28),

O problema específico da escola, com todo o debate em torno de natureza classista, seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, seus métodos paternalistas e mnemônicos e, especialmente, a relação entre instrução humanista e formação profissional, que, na crítica da escola burguesa existente, envolve também a política escolar socialista.

Ao analisar Gramsci entre 1916-1918, Manacorda anota sua preocupação com a elevação do nível cultural da classe operária e sua problemática frente à escola de natureza classista. O tema da cultura, da escola e educação operária era uma das questões que Gramsci procurou interferir com a Escola de Cultura e Propaganda

Socialista (1919), grupo de Educação Comunista (1920) e o Instituto de Cultura Proletária (1921). A viagem a Moscou para o Congresso da Internacional que coincidiu com a ascensão do fascismo na Itália fez com que Gramsci entrasse em contato com experiência soviética, inclusive a do Comissariado Nacional para a Educação cuja tarefa era reconstruir o sistema educacional russo (Manacorda, 2013). Nesse contexto encontramos numa crônica ao *Ordine Nuovo*, expressando: “a escola socialista, quando surgir, surgirá necessariamente como escola completa, tenderá logo a abraçar todos os ramos do saber humano” (Gramsci *apud* Manacorda, 2013, p. 49).

Giovanni Gentile, então ministro da educação do governo fascista de Mussolini, realizou uma reforma educacional (1922-1923) ampla com a finalidade de “modernizar” e atender ao interesse do fascismo. A reforma se deu tanto no sentido administrativo quanto pedagógico e sobre todo o sistema educacional. Duas características dessa reforma se destacaram e serão analisados posteriormente por Gramsci: a centralização e o controle autoritário.

Outra questão pré-cárcere é o papel atribuído por Gramsci aos intelectuais:

É vanguarda do proletariado que forma e instrui os seus quadros, que acrescenta uma arma – sua consciência teórica e doutrina revolucionária – àquelas com as quais ela se prepara para enfrentar seus inimigos ou travar suas batalhas. Sem essa arma, o partido não existe, e, sem partido, nenhuma vitória é possível (Gramsci *apud* Manacorda, 2013, 55).

Na visão gramsciana, os intelectuais vinculados ao Partido Comunista têm um importante papel a desempenhar: colaborar com a formação de quadros intelectuais elevando a consciência dos operários no nível teórico e também prático da militância revolucionária. Para Manacorda (2013), Gramsci analisa as dificuldades de grupos intelectuais proletários sem vínculos orgânicos com as massas, apontando o partido como intelectual coletivo.

Anotações nos cadernos do cárcere: *Caderno Especial 12*

Nesta seção, temos como objetivo anotar as reflexões de Gramsci a respeito das temáticas educacionais que renderam anotações no *Caderno 12* (1930-1932). Alertamos que não temos condições de abordar as inúmeras divergências apontadas pelo referencial marxista especializado nesse tema em Gramsci; pelo contrário: declaro as limitações para filtrar no escopo dessas interpretações as disputas em torno do legado gramsciano. Aqui delinearei os pontos de uma leitura imanente realizada para produção deste trabalho. Indico também que apoio este estudo nas contribuições de Manacorda.

A manifesta preocupação dos interesses classista burguês sobre a escola, consistindo no controle da formação das massas conforme os interesses dos opressores sobre o papel da escola, despertava os interesses de Gramsci. Ao longo da tradição marxista, especialmente quando a Revolução Russa comunista se saiu vitoriosa, o debate em torno das concepções de Marx sobre homem, sociedade, trabalho, alienação, emancipação, práxis e outros elementos de sua obra motivou a defesa de Escolas do trabalho ou de uma pedagogia socialista. Entre os defensores mais destacados temos a Krupskaya, o Pistrak, Shulgin, na escola soviética, e Gramsci, na Itália. Essa proposta visa aplicar o marxismo em uma escola unitária no contexto revolucionário – isto é, no âmbito das condições de transformação-superação tanto da sociedade burguesa quanto da escola que a representa, e vice-versa.

Gramsci, em especial, analisa a crise da escola, apontando a problemática relação que existe entre o currículo e as necessidades sociais, entre o ensino primário e o profissional em nível médio e a escola clássica, bem como a universidade. Não só a dualidade deve ser superada pela única e unitária, mas também a descontinuidade educativa. “Escola única” entendemos “ser para todos”, “unitária”, por “unificar a relação teórico-prática”, eliminando, portanto, a dualidade.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalhos intelectuais. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2014, p. 34).

O objetivo de Gramsci é o de que o princípio unitário se reflita em todo o organismo de cultura, ofertando-lhe um novo conteúdo. A reforma educacional italiana concebe, a partir da esfera da educação *stricta*, uma divisão ainda maior entre propedêutico, cultural geral clássica e profissionalizante a ser adotado pelas escolas públicas com forte controle estatal. Isto significa que a escola, visando atender ao projeto fascista de conteúdo capitalista, confirma o caráter dualístico de que o capital precisa concomitantemente formar governantes e governados. Entretanto, esse é processo histórico e marcado pela luta de classes. Conforme Gramsci (2004, p. 33), “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais”. Todavia essa divisão era caótica, acentuada ainda “mais pela diferenciação e particularização” e ligada à crise mais ampla da sociedade como um todo. Cabe, portanto, superar a escola dualística, incidindo diretamente na formação dos intelectuais.

Os diferentes níveis de escola e a especialização já eram uma necessidade de criar os próprios dirigentes e especialistas, porém relacionada a todo um processo histórico de disputa da formação da consciência das classes sociais. Nesse sentido, a diferenciação é, ao mesmo tempo, uma cisão apoiada na necessidade de modificar o processo de formação que ocorre entre essas duas categorias distintas – que consiste em formar o técnico político, superando a sua

falta de entendimento das questões que regem a administração do processo produtivo – e, por outro lado, é um modo de formar funcionários especialistas que sejam capazes de deliberar, tomar decisões acerca de questões políticas.

Por outro lado, a instrução das massas trabalhadoras deveria se aproximar do saber prático, enquanto nas intuições de ensino mais tradicionais – como escolas religiosas e particulares – predominava o ensino propedêutico. Então, “única” também teria o sentido de promover um equilíbrio entre formar no estudante uma capacidade de trabalhar manualmente, assim como desenvolver o exercício do trabalho intelectual.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2014, p. 40).

Para superar essa dualidade propedêutica-profissionalizante, a escola unitária deve, de acordo com Gramsci, apoiar-se na categoria trabalho como princípio educativo. Ao indicar esse princípio, intelectual sardo vislumbrava, em sua perspectiva teórica, a revolução como potencializadora de possibilidades nas quais se estabeleceriam novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual, criando, portanto, condições para superação do trabalho alienado. E, por isso, a pauta de superação do trabalho alienado revela que a Escola Unitária deve se apoiar no trabalho como princípio educativo. O trabalho cumpre uma dupla função na hodierna sociedade do capital: produz valores de uso, bens necessários à humanidade, ao mesmo tempo que assume a condição de mercadoria pelo capital; portanto, possui valor de troca, marca da alienação das relações de produção. Acentuar o trabalho como princípio educativo significa, no contexto revolucionário, superar a forma alienadora e reificada

do trabalho e da condição humana sob as quais se assentam relações de produção burguesa.

Ao criticar a Reforma Educacional, Gentile estabeleceu uma fratura ainda maior entre as escolas profissionais de um lado e escolas médias e superiores do outro; Gramsci (2014) ressalta a importância do princípio educativo do trabalho presente na escola primária antes mesmo da reforma. Na verdade, a reforma viria alterar e separar a relação teórico-prática do princípio educativo nas escolas primárias. Em virtude da dualidade instrumentalizadora, da formação ofertada nas escolas profissionais, esvaziando-as de conteúdo humanista, a desvinculação teórica das necessidades práticas do saber demonstrou o objetivo de formar mão de obra como necessidade primária da escola.

Para além de uma instrumentalização dado ao ensino, Gramsci (2014) trata da relação entre educação e instrução. Na questão, o autor desenvolve essa relação apresentando a mediação do trabalho docente. Critica a pedagogia idealista por não tratar dessa questão expondo o quão abstrato era a concepção de participação discente na disciplina, pois o mesmo era tratado como mero recipiente. Tratou também de diferenciar a instrução-educação e a instrução mecanicista. Os defensores da pura “educatividade” tratavam esses dois aspectos de formas distintas, enquanto Gramsci interpõe a mediação docente.

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é abandonado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica,

sem seriedade, pois faltarão a corporosidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (Gramsci, 2014, p. 45).

Percebe-se que, ao rechaçar a distinção entre “instrução” e “educação”, os defensores da reforma concebem de imediata a passividade do aluno, enquanto Gramsci (idem, 44-45) revela antes que “a consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares”. Se não existe unidade entre a escola e a vida, não existe unidade entre instrução e educação. A mediação do professor para articular a relação instrução-educação será se a segunda não exercer primazia sobre a primeira. Seriam meros retóricos seus ensinamentos, pois não teriam relação com a realidade concreta (*ibidem*).

Outro fator que chamou a atenção de Gramsci na reforma educacional italiana foi a descontinuidade educativa. A reforma separava o ensino elementar-médio e a universidade. O Ensino Médio estava fraturado entre escola profissional e escola geral de formação humanista. A escola primária crítica do autor ficou no limbo. Esse era um problema grave na reforma Gentile. Incide sobre a organização escolar e, nas diretrizes curriculares ao mesmo tempo que embrenhada numa dualidade estrutural, a descontinuidade cria muitos problemas para a formação dos jovens. Na verdade, em vez de se ter uma escola democrática, como ressaltada por seus defensores, criava estratos internos no interior dos ramos profissionais, criando uma escola para as massas e uma escola para os dirigentes.

A crítica à reforma Gentile também alcançou a organização do currículo escolar. Os programas escolares passaram a teorizar sobre a participação do aluno no processo de aprendizagem. A crítica de Gramsci (2014) é apontada para crise da sociedade como um todo, e não apenas a escola; a crise da escola está vinculada à crise da sociedade. Desse modo, mesmo teorizando a participação ativa do aluno no programa e da organização disciplinar, ser aluno é “mera passi-

vidade” no processo de ensino-aprendizagem. O autor se opõe de forma latente à concepção idealista da reforma que concebe o aluno como um recipiente mecânico (*idem*).

Nessa crítica à reforma, o intelectual-revolucionário sardo explicou que a escola única, tendo no trabalho como princípio educativo, o estudo deve aparecer ao aluno de forma “desinteressada” e, em certa medida, rico de noções concretas, deve ser formativa antes de ser instrutivo. Desinteressada porque apoiada na cultura geral, humanista, não se detinha sobre o saber prático imediato ou muito imediatos. Antes, define Gramsci (2014), a educação deve ser articulada a todo o complexo social, educando quase espontaneamente sem que seja preciso tratar a participação do discente de forma pedante.

Este estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente de fazê-lo, com uma mínima intervenção do professor: educava porque instruía. Experiências lógicas, artísticas, psicológicas eram feitas sem que se refletisse sobre, sem olhar continuamente no espelho, e era feita uma grande experiência “sintética”, filosófica, do desenvolvimento histórico real (Gramsci, 2014, p. 49).

A reforma do ensino era necessária tendo em vista as transformações promovidas pela industrialização; entretanto, apoiar a reforma visando atender a essa necessidade imediata não significava limitar o ensino instrução eminentemente manual. A crítica de Gramsci (*idem*) na questão de tornar mais relevante a modalidade profissional consiste em fazer desta a busca pela satisfação de interesses imediatos. “O aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e louvado como democrático, quando, na realidade, não é só destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2014, p. 50).

Existia a preocupação em Gramsci de que a reforma educacional italiana louvada como democrática viesse atender apenas ao processo de abarcar a necessidade de mão de obra para a industrialização

pela qual passava a Itália. Residia no fato de formar apenas mão de obra, quando na verdade se cravam condições para perpetuação das diferenças sociais. Com efeito, a multiplicação de tipos de escola profissional tende a eternizar as diferenças tradicionais, mas, dado que tende a criar estratificações internas, nestas diferenças faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática” (*idem*).

E aqui é importante ressaltar que a crítica gramsciana não se limitou a mostrar a face negativa da reforma Gentile, ela apontou para uma escola que superasse essa proposta. Imediatamente deveria ser destruída a trama criada para perpetuar as diferenças sociais, devendo

não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando durante esse meio tempo, como pessoa capaz de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 2014, p. 50).

A escola primária e média deveria toda ela ser pautada no trabalho como princípio educativo (*Idem*). Gramsci ressalta a importância do trabalho como princípio educativo:

O conceito e o fato do trabalho (*da atividade teórico-prática*) são o princípio educativo imanente a escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na *atividade teórico-prática* do homem cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o mundo presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção de atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (*ibidem*, p. 43-44, grifos nossos).

É importante observar como Gramsci entende o trabalho como atividade teórico-prática, coadunando com a teoria do Marx, isto é, como mediação da relação entre homem e natureza. Passar a explorar a práxis do trabalho, mediação necessária para que a sociedade produza e se reproduza historicamente, como forma de educar teórica e praticamente o indivíduo, despertando a consciência reflexiva das técnicas, processos e conhecimentos mobilizados na produção social é também um instrumento que unifica teoria e prática.

A escola única, tanto do saber teórico quanto prático, não significa uma simplificação e um praticismo do que se ensina e do que se aprende. Significa abolir a dualidade entre os saberes, entre as funções sociais do trabalho instrumental prática e o intelectual para que estes compareceram unificados à cultura geral. Para Gramsci (2014), significa superar o “gorila amestrado”, como queria Taylor. Trabalhar coletivamente, analisar os problemas como organizador, ter aptidão para criar formas eficazes inerentes ao processo de trabalho articulado à teoria eram as qualidades a serem exploradas.

Importante também ressaltar o quanto Gramsci estava se inspirando na escola soviética pós-revolução adotando o trabalho como princípio educativo. Para demonstrar isso, observamos Pistrak (2014, p. 30) como parâmetro: “o trabalho na escola, enquanto base, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil”. Da mesma forma Krupskaya (2017, p. 73) expõe o “trabalho produtivo e o desenvolvimento na atividade da educação pública”.

Isso significa uma nova práxis escolar, que não se resume ao ensino, indicada por Gramsci (2014, p. 40):

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamada de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea.

Para o autor, a unidade trabalho manual e intelectual (trabalho como atividade teórico-prática), fornecerá os subsídios teóricos necessários para dar um sentido determinado à formação dos jovens. Trabalhar coletivamente, analisar os problemas como organizador e ter aptidão para criar formas eficazes de organização eram as qualidades a serem exploradas. Um elemento que merece atenção na visão gramsciana é consciência moral e social sólida da personalidade do indivíduo conferindo autonomia e responsabilidade para atuar na estrutura social.

A superação da crise escolar se resolveria, segundo Gramsci (2014), com uma ampliação da organização escolar, desde prédios ao corpo docente, bem com material científico e financiamento. Essas questões nos remetem ao cenário atual brasileiro. Ressalta-se, aqui, que essa questão é interpretada de forma diversa e aqui a tratamos de forma crítica.

Uma delas, a construção de prédios e produção de materiais científicos, demandaria apontar para o próprio processo de mercantilização, tendo o primeiro apoio na lógica de mercado, e o segundo, na questão da universidade e na lógica científica que regem as disputas entre as correntes filosóficas. Esses elementos, gerenciados pelo Estado, elencam disputas vinculadas à estrutura social, apoiadas em uma complexidade que se move na luta de classes. Esse é um dos elementos centrais da escola capitalista, criando demandas que seria resolvida pelas disputas entre os diversos grupos políticos-ideológicos que disputam também o poder estatal.

Nessa esfera, percebemos o quanto esse fato se desdobra na atualidade brasileira. O Estado vem reduzindo cada vez mais seu papel, especialmente o de custeio das escolas, escoando para a esfera privada em outros setores da economia ou diretamente vinculados à educação. O processo de privatização do ensino caminha a passos largos com incentivos fiscais, entre outras.

Outra indicaria a qualidade do trabalho docente, dando a impressão de que a falta de competência dos educadores resultaria na baixa eficiência do ensino. Apanhando a escola do ponto de vista imediato – isto é, sem conectar a processos mais “da sociedade orgânica como um todo”, como diria Gramsci –, a solução seria preparar e incentivar cursos de formação docente como diretriz para este problema; porém, um incentivo cada vez mais amplo para que esse processo ocorra na esfera privada significa impregnar nesse cursos toda uma lógica mercantil cuja criação de formações necessárias, a despeito do título que recebem para poderem lecionar, vai de encontro com a lógica de mercado do capitalismo. Por um lado, as demandas docentes criadas incentivam aberturas de cursos na esfera privada, criando vultosos lucros. Em seguida, com mais profissionais no mercado de trabalho, pode-se recorrer frequentemente a contratá-los sob condições cada vez mais precárias. Em terceiro, criando a aparente resolução do problema apenas com contratação de novos docentes, de formação frágil tende-se a baixa o nível intelectual dos discentes, atendendo, entretanto, demandas imediatas do mercado de trabalho que requerem profissionais que executem funções práticas imediatas, reproduzindo e difundindo, muitas vezes mecanicamente, o escopo de determinadas teorias mais conformadas com ordem vigente, pois aí entra a questão de a reprodução das ideias dominantes serem as ideias das classes dominantes, lembrando Marx.

Na nossa exposição, não poderíamos deixar de indicar, mesmo que superficialmente, a questão do papel do Estado frente à necessidade de financiar a educação pública e criar todo um aparato para fazê-la funcionar dentro da lógica de mercantilização já que essa é uma demanda do capitalismo. Reduzindo o papel de responsabilização do Estado no financiamento educacional público, criam-se as possibilidades para todo um processo de privatização do ensino. Por outro lado, quando se abdica dessa responsabilidade, cria-se todo um mecanismo de precarização das escolas públicas, pressionando

as camadas sociais que mais são atendidas por esse tipo de ensino: a classe trabalhadora.

À guisa de conclusão

Para Gramsci – um intelectual marxista que analisou a fundo a reforma do sistema educacional italiano – ficou claro que a fratura do ensino proposto pela reforma visava atender às necessidades imediatas, preocupada em abarcar as demandas da industrialização. Por outro lado, analisa a crise da escola tomando o complexo da totalidade, das contradições, da processualidade histórica, percorrendo os principais elementos que integram o processo educacional.

Para Gramsci, a Escola Unitária é uma alternativa concreta à escola dual interessada, como quer a burguesia. Nesse sentido, na perspectiva revolucionária, Gramsci considera necessária a reforma do ensino; entretanto, o que deve buscar é superação da escola dual, em vez de apoiar a reforma Gentile que se vestiu de democrática, quando na verdade potencializava a perpetuação das diferenças sociais. A Escola Unitária constitui uma alternativa de reorganização do sistema educacional para um momento de transição do capitalismo para o comunismo.

Na escola única e unitária, o trabalho como princípio-base deve ser analisado a partir de uma perspectiva classista. Gramsci defendeu o trabalho no sentido de atividade teórico-prática, isto é, a mediação necessária e ineliminável entre homem e natureza. A partir dessa concepção estariam criadas as condições para o desenvolvimento de uma formação humana unificada do trabalho manual e trabalho intelectual ao mesmo tempo que esses elementos possibilitariam o desenvolvimento de uma educação integral. Essa educação deveria ser articulada nos diversos níveis, ao contrário da proposta da reforma que fraturou o ensino e separou os níveis de ensino. Como consequência, a descontinuidade do ensino é um problema grave na

formação dos jovens, portanto desprovida das bases concretas que conduzissem os jovens até os “umbrais da escolha profissional”.

Um elemento que merece atenção na visão gramsciana é consciência moral e social sólida da personalidade do indivíduo conferindo autonomia e reponsabilidade para atuar na estrutura social. Esse desenvolvimento da personalidade do discente deve ter clara a articulação teórico-prática do trabalho, do saber teórico ao saber prático, entretanto afastando todo tipo de “praticismo ou instrucionismo” sem nexo com as necessidades práticas e, para Gramsci, a revolução, a transformação-superação da sociedade burguesa, isto é, uma necessidade da causa operária. Para tanto, acentuar o trabalho como princípio educativo significa no contexto revolucionário superar a forma alienadora e reificada do trabalho e da condição humana sob as quais se assentam relações de produção burguesa. O trabalho como princípio educativo precisa ser analisado a partir desse ponto de vista de classe, uma vez que se esta se encontra vinculada na obra de Gramsci à resolução dos dilemas do proletariado.

É importante ressaltar como a análise de Gramsci sobre o problema educacional parte das premissas da teoria de Marx, mesmo este não tendo elaborado um postulado sobre o problema educacional. Outro elemento importante era a relação dialética entre a realidade revolucionária experimentada na Rússia após 1917 e a realidade educacional italiana. A experiência bolchevique na esfera educacional foi tomada como referência, e em Gramsci a análise apontou elementos muito originais, pois o revolucionário sardo tinha em perspectiva a construção da revolução pela construção de uma hegemonia, pela questão do Estado, pela insubordinação das classes subalternas. Entretanto, o nível de consciência das massas era uma preocupação constante em Gramsci, pois a articulação de todos os níveis de ensino a partir de perspectiva de classe operária era seu ponto de partida.

Esse contexto carrega a marca de uma luta de classes latente, especialmente na Europa Ocidental no século XIX. A luta do proletariado pela libertação da ordem burguesa e implantação do comunismo, por exemplo, situa a luta política contra o Estado burguês e contra a escola idealizada sob ótica liberal burguesa, bem como a luta pela escola sob controle operário e que atendesse às necessidades do trabalho, da vida social, da luta política contra as ideias conservadoras, enfim, pela emancipação da ordem hodierna do capital.

No Brasil, os formuladores das políticas educacionais insistem na educação profissional, demonstram qual a vitalidade em ter o complexo educativo atendendo às demandas do mercado, isto é, formar o trabalhador na nova configuração da relação capital-trabalho, sobretudo porque o capital precisa continuar o processo de extração de trabalho excedente, princípio para acumulação da riqueza, sem a qual não é obstacularizada sem um trabalhador que esteja adequado às novas regras do modo de produção capitalista. Diante desse cenário, a educação profissional aparece como “a mão na luva” para injetar na sociedade, especialmente nos jovens da classe trabalhadora, a perspectiva de assegurar um posto no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, atender aos imperativos do mercado de trabalho, favoráveis ao capital. A educação profissionalizante, alinhada ao nível médio, reforça ainda mais o velho dualismo histórico da educação: o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

O problema da dicotomia educativa na educação brasileira reflete também na divisão entre trabalho manual e intelectual, até porque historicamente as atividades manuais eram de caráter escravista, e o labor físico era destinado às classes inferiores, como negros, indígenas, mestiços, entre outros estratos sociais precarizados. As transformações econômicas, sociais e políticas ao longo do século XX demarcaram claramente a dicotomia educativa e política estatal de formação profissional para a classe trabalhadora.

A partir da LDB 9.394/96, assumimos aqui esse recorte, uma vez que temos ambiguidades e dicotomias novamente no palco das perspectivas e contradições da educação profissional, visto que o período compreendido entre 1997 e 2004 se torna um dos mais polêmicos da dualidade histórica da educação brasileira. Essa ambiguidade pode ser explicitada por meio de dois dos seus artigos: no Artigo 36 dessa lei, é estabelecido que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Por outro lado, o Artigo 40 diz que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Dessa forma, o Estado possibilitou a separação entre as duas ofertas.

Sem contradições foi também o governo Lula (2003-2006; 2007-2010), quando em 2004 sancionou um decreto que não só não revogou como criou mais possibilidades de reconfigurar a dualidade estrutural entre educação média “propedêutica” e educação “profissional”. Destaca Cêa:

O Decreto 5.154/2004 é a expressão de uma perversa contradição: a afirmação do Ensino Médio integrado é, ao mesmo tempo, a negação de uma outra direção política, teórica e ideológica a ser dada à formação profissional, pelo governo Lula, que venha a se aproximar ou indicar intenções de aproximação com às reivindicações educacionais formuladas pelos próprios trabalhadores (CÊA, 2007, p. 170).

Se o Decreto 2.208/97 foi o símbolo da desastrosa política educacional da era FHC, ficando proibida a integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional, reestabelecendo, dessa forma, a dualidade entre educação geral e específica e priorizando as necessidades do mercado. No governo Lula, a sanção de um novo decreto não significou a anulação dos dispositivos do decreto anterior, na realidade criou novos mecanismos de reconfiguração da dualidade Ensino Médio “propedêutico” *versus* Educação Profissional.

Retomar a contribuição de Gramsci para a educação se faz necessário para, assim, ser possível analisar os diversos elementos que se recolocam na configuração da dualidade estrutural da escola. Apontamos que a vinculação entre trabalho produtivo e educação é um dos elos para que possamos pensar o início da superação da cisão entre trabalho manual e intelectual.

Admitimos também o limite dessa comunicação em abordar mais elementos que compõem a análise de Gramsci sobre os problemas relacionados à educação. A discussão buscou delinear inicialmente as linhas que pressupõem a discussão a partir da metodologia marxista e, com isso, compreender a contribuição de Gramsci na educação.

É importante observar como Gramsci entende o trabalho como atividade teórico-prática, coadunando com a teoria de Marx, isto é, como mediação da relação entre homem e natureza. Passar a explorar a práxis do trabalho, mediação necessária para que a sociedade produza e se reproduza historicamente como forma de educar teórica e praticamente o indivíduo – despertando a consciência reflexiva das técnicas, processos e conhecimentos mobilizados na produção social –, é também um instrumento que unifica teoria e prática.

Referências

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. In: CÊA, G. S. dos S. (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. v. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantino. **A construção da Pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo-SP, Expressão Popular, 2017.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos dias atuais. São Paulo-SP, Ed. Autores Associados, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas-SP, Editora Alínea, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro-RJ, Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo-SP, Boitempo, 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo-SP, Expressão Popular, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. O trabalho como fundamento da sociabilidade humana: a arte e educação em debate. *In*: SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUECE/ Fortaleza: EdUECE, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Santos-SP, Livraria Martins Fontes, 1976.



CAPÍTULO IV

MARXISMO, EDUCAÇÃO E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS



NUEVAS FORMAS DE GOBIERNO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA EN CÓRDOBA-ARGENTINA: EL CASO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

NOVAS FORMAS DE GOVERNO ESCOLAR OBRIGATÓRIA EM CÓRDOBA-ARGENTINA: O CASO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Yanina D. Maturo

Dra. em Ciências da Educação, Universidade Nacional de Córdoba
yanina.maturo@unc.edu.ar

Resumen: Desde los aportes de la Teoría de la Regulación Social y con recurso metodológico en el estudio de caso y la etnografía de redes, este trabajo presenta un análisis sobre la creación de las Escuelas Secundarias de Formación Profesional (ESFP) por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en articulación con el Plan Nueva Escuela para Adolescentes (PlaNEA) de UNICEF para la expansión de la oferta de nivel secundario. En vistas a ampliar su capacidad de cobertura para la oferta de educación de gestión pública, la provincia habilita a otros actores para la toma de decisiones en torno a la dirección que asumen las políticas educativas para la escuela secundaria. Como hipótesis de trabajo se sostiene que estas nuevas formas de hacer política se expresan en modelos de gobernanza que direccionan las propuestas de formación bajo criterios economicistas basados en los principios de la Nueva Gestión Pública, produciendo una reorganización de la arquitectura de la regulación institucional de la escuela secundaria y las decisiones políticas sobre las orientaciones formativas en el mismo nivel.

Palabras clave: Política Educativa. Escuela Secundaria. Gobernanza. Nueva Gestión Pública

Resumo: A partir das contribuições da Teoria da Regulação Social e com recursos metodológicos no estudo de caso e etnografia de redes, este trabalho apresenta uma análise da criação de Escolas Secundárias de Formação Profissional (ESFP) pelo Ministério da Educação da província de Córdoba, em coordenação com o Novo Plano Escolar para Adolescentes (PlaNEA) do UNICEF para a expansão da oferta do ensino secundário. A fim de expandir a sua capacidade de cobertura para a oferta de educação de gestão pública, a província permite que outros actores tomem decisões sobre a direcção das políticas educativas para o ensino secundário. Como hipótese de trabalho, defende-se que estas novas formas de fazer política se expressam em modelos de governação que direccionam propostas de formação sob critérios económicos baseados nos princípios da Nova Gestão Pública, produzindo uma reorganização da arquitetura da regulação institucional do ensino secundário, e decisões políticas sobre orientações educativas ao mesmo nível.

Palavras-chave: política educacional - ensino médio - governança - Nova Gestão Pública.

Introducción

Este trabajo se contextualiza en los efectos de procesos complejos que se vienen sucediendo desde finales del siglo XX, donde se asiste a una serie de reformas en la administración pública del Estado que ha cambiado la forma en cómo los gobiernos toman las decisiones en torno a lo público en general y a las políticas educativas en particular. Un escenario caracterizado, según Barroso (2005a), por el auge de recetas que procuraron superar la burocracia estatal para terminar con el colapso del régimen burocrático-profesional y su ineficiencia, involucrando a la vez en este proceso a otros interlocutores provenientes tanto del sector económico como de la sociedad civil.

Los cambios que se fueron promoviendo en el campo de la organización y administración escolar respondieron así a los principios del modelo emergente de organización pos-burocrático, en cuyo origen están las demandas de reestructuración del servicio público y la asignación de una importancia inédita al espacio local para ejecutar

las políticas en contexto, en base a nuevos modos de regulación (Barroso, 2005a). La alteración en los modos de regulación del sistema educativo se fundamentó en supuestos que buscaron modernizar, desburocratizar y combatir la ineficiencia del Estado, produciendo la aparición de distintos modos de ejercer el liderazgo escolar e introducir en la escena educativa a otros actores para la toma de decisiones, dando origen a una nueva gobernanza (*governance*). De esta forma, el conjunto de medidas políticas y legislativas adoptadas por entonces afectaron la administración pública en general, promoviendo medidas políticas y administrativas que fueron alterando los modos de regulación de los poderes públicos en el sistema escolar bajo criterios sostenidos desde el paradigma de la Nueva Gestión Pública.²¹

Ball (2011, 2013) sostiene que este paso del gobierno a la gobernanza se constituye en una autoridad informal de redes flexibles y diversas, una forma distinta de ejercer la autoridad en comparación con la tradicional idea de gobierno basado en las jerarquías y en la autoridad a través de la administración pública y las burocracias. Estas nuevas formas de gobernanza han implicado la participación de nuevas voces en la producción de políticas y de nuevos conductos a través de los cuales los distintos actores se relacionan y las políticas se crean. El escenario se complejiza aún más cuando empezamos a analizar quiénes son esos nuevos actores que entran en la escena educativa y cuál es su naturaleza. Las nuevas formas de gobernanza se constituyen en formas alternativas de ejercer el poder o “en nue-

21 Hood (1991) denominó como Nueva Gestión Pública (NGP), en inglés *New Public Management*, a un grupo de reformas que habían tenido su origen en el Reino Unido. Los postulados de la NGP se diseminaron producto de la difusión que le dieron algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y posteriormente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre todo en países en vías de desarrollo. De esta manera, la NGP se fue extendiendo por el mundo como una especie de receta de propuestas dirigidas a la modernización y optimización de la administración de los gobiernos modernos a través de implantar en el sector público, conocimientos e instrumentos del sector privado empresarial para hacer las administraciones más eficaces, eficientes y con mejores rendimientos.

vos modos de ejercer el liderazgo” (Barroso, 2005a; 2005b), tanto a nivel del gobierno de la educación como en el nivel de las mismas instituciones escolares.

En un contexto signado por los efectos de dichos procesos se sanciona en Argentina en 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26206 que estableció -entre otras transformaciones- la extensión de la obligatoriedad hasta la culminación de la escuela secundaria (Miranda & Lanfri, 2017)²², y la cual demandó a las provincias la puesta en marcha de diferentes acciones y estrategias para garantizar la educación secundaria obligatoria. Como producto de ello la provincia de Córdoba comienza a ensayar diferentes propuestas que, por un lado, respondan a las características de una población cada vez más heterogénea en dicho nivel, con múltiples intereses y necesidades; y por el otro, logren contribuir al desarrollo social, económico y productivo de la región. Con el propósito de dar respuesta a la demanda se empiezan a desplegar estrategias de expansión del subsistema de educación secundaria a partir de acuerdos, nexos y alianzas con actores externos y privados.

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis sobre la creación de las Escuelas Secundarias de Formación Profesional (ESFP) en la provincia de Córdoba en articulación con el Programa Nueva Escuela para Adolescentes (PlaNEA) de UNICEF, para la ampliación de la oferta de nivel secundario. El trabajo sustenta sus decisiones teórico metodológicas en los aportes de la Teoría de la Regulación Social desde la interpretación que el portugués Barroso (2005a, 2006) realiza de la misma y en el estudio de caso (Neiman & Quar-

22 En Argentina, la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles y 8 (ocho) modalidades. Niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. Modalidades: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de la libertad y educación domiciliaria y hospitalaria. Actualmente, la obligatoriedad abarca desde la educación inicial hasta la finalización de la escuela secundaria.

ta, 2006) con recurso metodológico en la etnografía de redes (Ball & Olmedo, 2013). Como hipótesis de trabajo se sostiene que estas nuevas formas de hacer política se expresan en modelos de gobernanza que direccionan las propuestas de formación bajo criterios economicistas basados en los principios de la Nueva Gestión Pública que, a su vez, producirían una reorganización de la arquitectura de la regulación institucional de la escuela secundaria y de las decisiones políticas sobre las orientaciones formativas en el mismo nivel.

El escrito se organiza a partir de la exposición del abordaje teórico y metodológico de referencia, seguido por un breve relato sobre la situación del nivel de la escuela secundaria en Córdoba y la presentación del caso de estudio. Luego se plantean dos ejes de análisis, uno referido a las características organizacionales que adquiere la ampliación de la oferta pública de educación secundaria bajo el modelo de PlaNEA y otro, referido a las particularidades que adquiere la propuesta de formación. Finalmente, se presentan algunas ideas finales para seguir indagando.

Definiciones teórico-metodológicas para analizar las nuevas formas de gobernanza de la educación

Barroso sostiene que desde finales del siglo XX se pueden identificar alteraciones en los modos de regulación del sistema educativo que se tradujeron en políticas orientadas bajo criterios tecnocráticos de reforma del Estado y sus instituciones:

Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“*New Public Management*”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim |de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a partici-

pação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (Barroso, 2005a, p. 2).

Desde un punto de vista técnico y político sobre el análisis del rol del Estado en el diseño de políticas públicas, el surgimiento del paradigma de la Nueva Gestión Pública se presenta como un fenómeno que a través de los años fue penetrando en las administraciones públicas de todo el mundo, contribuyendo a la redefinición del rol del Estado como respuesta a los problemas de la burocracia tradicional y profesional. (Verger & Normand, 2015) Como correlato posibilitó la apertura a otros actores provenientes del ámbito económico-empresarial y de la sociedad civil que fueron cobrando centralidad en la definición de las políticas educativas, y los cuales pueden ser enmarcados bajo la figura de organizaciones sin fines de lucro tan diversas como los organismos de cooperación internacional o los Think Tank²³ (Bocchio, *et al* 2022; Maturo *et al*, 2023; Viseu & Carvalho, 2018).

El paradigma de la Nueva Gestión Pública se apoya en una visión neoliberal de la administración estatal que busca “generar rediseños organizacionales en instituciones del sector público para lograr mayores niveles de eficiencia y promover su calidad, todo ello basado en prácticas ya existentes en el sector privado” (Miranda & Salto, 2015, p. 278); sosteniendo como supuesto que una buena escuela se organiza a partir del *management*, el liderazgo, la eficacia y la eficiencia, la centralidad de los resultados, la articulación público-privado, la transparencia, la evaluación, entre otros. (Ball, 2013; Miranda, *et*

²³ Como sostenemos en otros trabajos (Bocchio, *et al* 2022) consideramos los Think Tank (TT), como “instituciones o grupos de expertos con una misión investigadora -algunas veces también ligados a partidos políticos-, cuya función está dirigida a la reflexión intelectual sobre asuntos de política social, estrategia política, economía, cultura, etc. Sin embargo, la investigación educativa muestra que el interjuego entre diferentes “actores”, en esta red de promotores de políticas, hace de los TT instituciones “difusas” con variedad de identidades, intereses y compromisos distintos y cambiantes; viéndose opacada aún más su verdadera intención cuando se indaga sobre los orígenes de su financiamiento, su estructura organizativa y sus principios morales (Ball & Olmedo, 2013). (p. 203)

al 2016; Olmedo, 2013). En este sentido, Barroso (2005a) plantea que dichos rediseños tienen efectos directos sobre las formas que adquiere la regulación del sistema educativo a nivel de la regulación institucional, en tanto modo por los cuales son producidas y aplicadas las reglas producidas por el Estado que orientan el accionar de los sujetos y, de la regulación situacional, donde adquieren centralidad los modos por los cuales instituciones y actores se apropian de esas reglas, las transforman y/o construyen otras nuevas (Barroso, 2005a, 2005b). Afín a un modelo de regulación pos-burocrático, la influencia de los principios de la Nueva Gestión Pública postulados en las políticas educativas no significan un paso al costado del Estado en materia de servicios públicos sino un replanteamiento, una modificación de las formas y funciones de regulación y control por parte del mismo en torno a los servicios educativos, que promueve y legitima a la vez la presencia de nuevos actores, instituciones y empresas que adquieren cada vez más injerencia en el diseño de las políticas educativas. (Hudson, 2007)

Asistimos a un cambio de las tecnologías de gobierno en tanto nuevas formas de facilitar la creación de mercados de la educación impulsados por los principios de elección y competencia por un lado y, de culturas institucionales gerencialistas y performativas por el otro:

El paso del gobierno a la gobernanza produce una reorganización de la arquitectura de la regulación y la producción política, y pone en juego nuevos “métodos” de política, nuevos actores políticos y la redistribución de la autoridad política y moral: los docentes y los políticos locales han sido los grandes perdedores. Este proceso de redistribución posibilita “asumir tareas socio-morales, que hasta ahora estaban encomendadas a organizaciones de la sociedad civil, entidades gubernamentales y organismos estatales” (Shamir, 2008), a iniciativas sociales, empresas y fundaciones corporativas y familiares y a filántropos y, al mismo tiempo, patrocina un discurso de empresa, tecnocrático y “despolitizado”, como el nuevo paradigma de la práctica organizativa (Ball, 2016, p. 24).

En el marco de estos debates tan globales como locales, este escrito presenta un análisis sobre la creación de las ESFP por parte del Ministerio de Educación de Córdoba, a través de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP), en articulación a la propuesta de PlaNEA-UNICEF. A partir del referencial teórico introducido se concibe PlaNEA UNICEF como parte de una red política que operacionaliza nuevas estrategias de gobernanza para la escuela secundaria.

Decisiones metodológicas

Los resultados que se presentan responden a un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006), basado en el estudio de caso (Neiman & Quaranta, 2006) con recurso metodológico en la etnografía de redes (Ball & Olmedo, 2013).

La etnografía de redes se presenta como un método de indagación que se basa en una combinación de análisis de redes sociales por medio de métodos etnográficos para la comprensión de las intenciones y lugares que comunidades, grupos, organizaciones privadas y/o filantrópicas empiezan a ocupar en el ámbito de la educación pública como posible plataforma de difusión de sus intereses particulares. Como expresan Ball & Olmedo (2013) el “interés es identificar y analizar la creación y las acciones de esas redes, como así también las conexiones que las constituyen (...) (p. 35). De esta manera, la etnografía de redes se presenta como complementaria al estudio de caso, en tanto posibilidad de focalizar y profundizar de manera holística y contextual un hecho y/o situación para captar su complejidad (Neiman & Quaranta, 2006).

La indagación llevada a cabo buscó dar cuenta de los sentidos que adquiere la creación de las ESFP a través de reconocer los principios que guían la propuesta de PlaNEA y cómo ello tiende a contribuir a una reorganización de la arquitectura de la regulación y las

decisiones políticas sobre las orientaciones formativas en el nivel de la educación secundaria en la provincia de Córdoba; a través de mapear los posibles sujetos individuales y/o colectivos involucrados en esta política educativa de ampliación de la oferta de educación secundaria, tratando de identificar sus acciones, vínculos, intereses e influencias.

El trabajo de análisis de redes involucró dos etapas. En un primer momento, se visitaron diferentes páginas web ligadas al caso de estudio y al Ministerio de Educación de la provincia. Se relevaron: la propuesta de PlaNEA (cuadernillo de fundamentación de la propuesta, manuales para docentes y alumnos), la normativa vigente para las ESFP producida por el Ministerio de Educación de la provincia (Res. Minis. Nº 86/2022 y Res. Minis. 186/2022 de creación de dichas escuelas y la Res. Minis. Nº 28/2022 que establece el régimen académico de las mismas). En un segundo momento, se trabajó sobre los materiales relevados a partir de lo cual se realizó un análisis identificando conceptos, ideas, supuestos que habilitan la indagación teórica desde las conceptualizaciones que se sostienen en este trabajo y de la hipótesis orientadora.

La escuela secundaria en Córdoba

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, la provincia de Córdoba viene desarrollando diferentes acciones que tienen como fin garantizar el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria; lo cual contempló la creación de programas de terminalidad educativa como el Programa de Inclusión a la Terminalidad Educativa 14-17 (PIT) y el Programa de Nuevo Régimen Académico (NRA), ambos de gestión provincial; y la adhesión al Plan Fines y FinesTec de gestión nacional. Y, en el último tiempo, la creación de otros formatos de escuela secundaria como el Programa Avanzado de Educación con énfasis en Tecnologías de la Información y Comunicación (Escuelas

ProA) y su ampliación con la propuesta de las ESFP. Asimismo, estas acciones fueron acompañadas por el aprovechamiento de iniciativas del gobierno nacional para garantizar líneas de capacitación para docentes y directivos que acompañen al proceso de transformación de la escuela secundaria, como el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” y la instrumentación de diferentes líneas de fortalecimiento de la formación docente continua a través del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)²⁴ de la misma provincia. Ahora bien, como se da cuenta en este trabajo y en otros trabajos (Bocchio, *et al* 2022; Maturo, *et al* 2023), a ello se suma la apertura a actores externos al sistema educativo bajo la necesidad de poder dar respuestas a demandas de diferente índole.

En el 2022 son creadas 12 Escuelas Secundarias de Formación Profesional (ESFP) en Córdoba como ampliación del Programa Avanzado de Educación Secundaria (ProA),²⁵ bajo la modalidad de la Educación Técnico Profesional y como estrategia para responder a la demanda de educación de gestión pública en el nivel. En 2023 se inauguran 7 ESFP más. Todas estas escuelas son creadas en articulación con la iniciativa PlaNEA de UNICEF que busca acompañar a las gestiones educativas provinciales en la transformación de la escuela secundaria.

24 El ISEP nace por iniciativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba por medio del Decreto 369 del año 2016 y se formaliza su creación en el marco de la Dirección General de Educación Superior. Este se constituye como un espacio desde donde ofrecer a docentes de diferentes niveles y modalidades, un lugar en el que estudiar y analizar de modo colectivo los desafíos que enfrenta hoy el oficio docente.

25 Las ProA son definidas por el gobierno de Córdoba como escuelas modelo en innovación educativa, que forman jóvenes especializados en desarrollo de Software y en Biotecnología, saberes claves para el desarrollo productivo de nuestra región. En jornadas de 8 horas, las y los estudiantes participan en clubes de ciencias, arte, deportes, talleres de inglés aplicado y clases específicas vinculadas a la especialidad. La propuesta educativa también incluye tutorías que acercan herramientas personalizadas y acompañan los distintos ritmos de aprendizaje.

PlaNEA ha puesto en marcha esta propuesta en cuatro provincias argentinas (Tucumán, Chaco, Córdoba y Santa Fe)²⁶, apuntando a crear un cambio en el modelo de educación secundaria bajo el fundamento pedagógico de que las juventudes actuales necesitan de un nuevo modelo de escuela secundaria para responder a sus características, necesidades e intereses y que los prepare para el mundo digital de hoy (UNICEF, 2023). El “acompañamiento” que brinda PlaNEA a las provincias consiste en introducir modificaciones en tres niveles: la gestión educativa del nivel, la gestión institucional de la escuela y el trabajo en el aula; para lo cual requiere de un proceso de “negociación gubernamental” para “contar con los apoyos políticos necesarios” (UNICEF, 2017, p. 83). Como propósito PlaNEA promueve

el desarrollo de un modelo de educación secundaria para adolescentes de contextos urbanos que despliega estrategias para asegurar mayor inclusión y bienestar, y el acceso a aprendizajes y desarrollo de habilidades para la vida en el siglo XXI que posibilite la terminalidad del nivel, principalmente a aquellos pertenecientes a los sectores más vulnerables (UNICEF, 2017).

Los diferentes documentos en línea²⁷ que expone la web de PlaNEA hablan de negociar con la gestión de gobierno cuestiones que hacen a la regulación y toma de decisiones en torno a la propuesta educativa para el nivel secundario. En este proceso se definen roles, funciones y se identifican actores claves para llevar a cabo la transformación, pero todo ello bajo la coordinación y supervisión de “Técnicos” de UNICEF. Donde también se crean líneas de formación para directores escolares y docentes, brindando manuales de estudio para docentes y alumnos con contenidos bajo el formato de proyectos para cada área.

26 Ver: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2022-02/Factsheet_PLANEA_2022_VF.pdf

27 Ver: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>

Las Escuelas Secundarias de Formación Profesional en Córdoba: nueva arquitectura de regulación institucional y de toma de decisiones sobre las orientaciones formativas del nivel

El análisis que se presenta pretende construir una nueva y complementaria conceptualización acerca de las nuevas formas de gobernanza en la educación secundaria en nuestro país. Para ello, se definen dos dimensiones de análisis ligadas a: la forma de regulación institucional que asume la creación de las ESFP bajo el modelo PlaNEA y, las características que asume la propuesta de formación que ofrece para el nivel de la escuela secundaria.

Cabe destacar que las ESFP son creadas en Córdoba ante la demanda de educación pública de gestión estatal de sectores vulnerables que no poseían una oferta cercana a su lugar de residencia, en ciudades del interior con escasa oferta de educación pública u oferta única de gestión privada. Se puede considerar entonces que su creación persigue un criterio de garantía de derecho, pero también de respuesta a los requerimientos de ciertos sectores socio-productivos. En este marco, estas instituciones se circunscriben a la modalidad de la Educación Técnico Profesional con especialidades en: Automatización Industrial o Robótica, Nuevas Tecnologías Aplicadas al Agro y Programación Organización de Operaciones Hoteleras (El diario, 2023). La propuesta pedagógica que se propone para estas escuelas pone énfasis en el desarrollo de habilidades fundamentales y transferibles a partir de actividades que involucren la resolución de problemas, la alfabetización digital y la enseñanza de la programación. Como lo expresa la página web de la DGETyFP²⁸ los planes de estudio de estas escuelas *“implementan el Enfoque PlaNEA Nueva Escuela para Adolescentes de UNICEF Argentina. Este enfoque está centrado en el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza para la comprensión*

28 Ver: <https://educaciontecnica.cba.gov.ar/escuelas-secundarias-con-formacion-profesional/>

y el desarrollo de capacidades, con integración de nuevas herramientas digitales” (DGETyFP, s/d); de esta forma el modelo institucional y pedagógico que caracteriza a las ESFP es definido por PlaNEA.

En los documentos elaborados por PlaNEA, en relación con la regulación institucional de las ESFP, se identifica la propuesta de la figura de un director escolar. Entre sus funciones se destacan liderar el equipo de gestión como también acompañar los procesos didácticos y pedagógicos del cuerpo docente, especialmente en el desarrollo de la propuesta PlaNEA. Entre las cuestiones que hacen a cómo gestionar la escuela los documentos de trabajo sostienen que *“en tanto propuesta que incide en el conjunto de los procesos institucionales, requiere de un importante trabajo de coordinación y liderazgo de los equipos directivos”* (UNICEF, 2017, p. 7), basados en principios que permitan: *El liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, *La producción de condiciones de bienestar en las escuelas, *El desarrollo y la gestión de la institución.

Toda la organización del trabajo de quien adquiere el rol de director de las ESFP está estipulada por los documentos “Red de conducción PlaNEA. Materiales y orientaciones para los equipos de gestión institucional” (UNICEF, 2020) y “Diseño y fundamentos de una Nueva Escuela para Adolescentes” (2017), los cuáles establecen la arquitectura de funcionamiento de la escuela prescribiendo sobre cómo hay que gestionar la escuela de forma eficiente y eficaz para sostener las trayectorias de los alumnos; donde, además, las estrategias a desplegar tienen una gran carga administrativa y organizativa, más que pedagógicas. Como sostiene Grinberg (2006), pareciera que *“si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias de retención (...) no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben implementarse”*. (Grinberg, 2006, p. 71). Asimismo, en los documentos de trabajo se hace referencia a la conformación de un equipo de trabajo entre la jurisdicción y

personal técnico de PlaNEA con sede en Buenos Aires, quienes conjuntamente ejercerán el rol de “asesor pedagógico” para las escuelas durante la puesta en marcha de la propuesta. Un trabajo que resulta en un mecanismo de rendición de cuentas sobre la gestión de la propuesta PlaNEA a nivel local, en tanto eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de los objetivos por parte de directivos y docentes (Viñao Frago, 2001; Barroso, 2011). Se señala que en Córdoba la figura de este director escolar la desarrolla un Coordinador de Curso,²⁹ excediendo de esta forma las actividades y tareas que finalmente realiza.

Respecto a la propuesta pedagógica, como principales características a destacar se puede identificar una organización escolar basada en una jornada presencial de 25 *horas reloj* semanales (60 minutos cada hora), de 5 *horas reloj diarias* en un sólo turno (UNICEF, 2017). La propuesta curricular se diferencia de la modalidad común y técnica que actualmente se ofrece en Córdoba no sólo por la cantidad de espacios curriculares que conforman la malla curricular (8 espacios en las ESFP y entre 12 o 13 en escuelas comunes y técnicas³⁰), lo que se traduce en horas frente al docente, sino también en el formato pedagógico ciclado. La propuesta curricular de las ESFP se organiza en dos ciclos, básico y orientado, como una unidad o bloque académico en el que se pretenden construir saberes propios de las áreas de conocimiento. De esta forma, los 3 primeros años que conforman el Ciclo Básico cuentan con 8 espacios curriculares diferentes y la distribución contempla la atención de 3 espacios diarios como máximo, marcando una diferencia sustancial con la escuela secundaria técnica y común; donde la escuela técnica ofrece entre 11

29 En esta provincia la función del coordinador de curso está ligada fuertemente a tareas pedagógicas y de socialización: “Coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y los docentes de la institución” (Art. 1 de la Res. 1613/2018); donde el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en la escuela secundaria y el trabajo con las familias es sustancial.

30 Ver: http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Inicio/PROPUESTA_CURRICULAR_EDUCACION_TECNICA.pdf

y 12 espacios curriculares por día en doble turno según la especialidad (46 horas cátedras semanales, 12 horas cátedras diarias³¹).

De la lectura de las Res. Minis. N° 86/2022 y Res. Minis. 186/2022 de creación de dichas escuelas, se puede dar cuenta que la estructura curricular que se presenta más allá de algunos detalles de denominación y forma de presentación, estas respetan y replican para el Primer Ciclo la propuesta de PlaNEA. En esta línea, sólo se pudieron encontrar en la web de UNICEF materiales referidos al Primer Ciclo, por lo cual, se puede presumir que al ser una propuesta nueva los materiales que refieren al Ciclo Superior estarían en elaboración, lo mismo para el caso de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba para estas especialidades.

En suma, la propuesta de PlaNEA se materializa en documentos de trabajo para docentes y alumnos donde se definen contenidos bajo el formato de manuales en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Oralidad y Escritura, Saberes Digitales, Matemática y un Taller de Aprendizaje. Cabe destacar que como la primera experiencia fue realizada en la provincia de Tucumán, los manuales para docentes y alumnos hacen referencia a la realidad geopolítica de esa región, debiendo entonces los docentes de Córdoba no sólo articular la propuesta de PlaNEA al perfil profesional que se define para una escuela de Orientación Profesional en una especialidad técnica sino también actualizar los contenidos de acuerdo a las características de la jurisdicción. Es decir, las ESFP cuentan con una resolución de creación donde se estipula la estructura curricular que asumirá cada especialidad, sin embargo, como se muestra en la página de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional (DGDCCyAI),³² en la actualidad no se encuentran definidos los contenidos curriculares para esa estruc-

31 Cada hora cátedra equivale a 40 minutos.

32 Ver: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DP-Curriculares-v2.php>

tura curricular ni para cada especialidad. Por lo cual, la propuesta de formación que se estaría llevando adelante en estas escuelas secundarias destinadas a la Formación Profesional sería completamente delineada por UNICEF.

Nuevas formas de gobernanza: ¿garantía de derechos, reducción de gastos y/o corrimiento del Estado?

Si bien el caso de estudio que se presentó refiere a un modelo educativo de reciente creación (año 2022), la realidad es que las particularidades que adquiere su propia creación vienen a marcar una diferencia sustancial con las experiencias anteriores, al recurrir a un actor externo para definir cuestiones de orden institucional y pedagógico. Pareciera que, en la búsqueda de dar una rápida respuesta a la demanda de educación secundaria de gestión pública, garantizando así el derecho a la educación de la población destino, la provincia inicia alianzas por fuera del sistema educativo y de la gestión de gobierno; es así como se incorpora la iniciativa PlaNEA de UNICEF como modelo institucional y pedagógico al nuevo formato de escuela secundaria. En la inmediatez del proceso no se aseguran condiciones materiales suficientes, ya sea de definición de un diseño curricular o la designación de cargos directivos y se aceptan sin reparos las transformaciones que propone PlaNEA: propuesta pedagógica, capacitación a directivos y docentes, manuales de trabajo de las diferentes áreas para docentes y alumnos.

¿Podríamos considerar que la articulación de las acciones del gobierno de la provincia de Córdoba a la propuesta de UNICEF se basa en un criterio económico de reducción de costos en capacitación, materiales de estudio y diseño de una curricula? Todavía no lo tenemos muy en claro, pero la realidad es que UNICEF marca la agenda de la educación secundaria en Córdoba. Como afirma Ball (2016) las redes de gobernanza a las que estamos asistiendo en la

actualidad crean un “déficit democrático”, en tanto los procesos de la política y del gobierno de la educación se dispersan haciéndolos menos transparentes y exponiendo el diseño de las políticas a juegos particulares de poder e intereses: ¿Quién decide el conocimiento socialmente válido a transmitir en estas escuelas? ¿quién garantiza la justicia curricular? ¿Quién define lo que se da en las ESFP y cómo se articula a un modelo de escuela de modalidad Técnico Profesional?, ¿Quién decide los contenidos de capacitación a coordinadores y docentes? ¿Quién define el perfil profesional de las ESFP en relación a las especialidades con que fueron creadas?

Por otra parte, se puede considerar que en la misma propuesta de formación para coordinadores y docentes de PlaNEA, operan tecnologías de performatividad y gerenciamiento que promueven obediencia a reglas generadas de forma exógena (Ball, 2005, 2013), por formadores de pensamiento, que cimentan las condiciones para clasificar y cuantificar el desempeño (*performance*) de quienes dirigen las escuelas desde parámetros que habilitan prácticas de comparación de resultados y de producciones de buenas prácticas (Maturo, *et al* 2023). Surge así una nueva forma de gobernanza con límites imprecisos e inestables. Una nueva forma de hacer política educativa:

Aquí entran en juego diversos impulsos relacionados y una familia de ideas vagamente interrelacionadas que trabajan de manera colectiva para transformar la educación estatal y que dan poder de acción a un nuevo conjunto de actores, con intereses particulares, en relación a un nuevo conjunto de “impulsores” e incentivos. (Ball, 2011, p. 28).

Los manuales de trabajo para docentes y alumnos de PlaNEA, si bien plantean una metodología de trabajo innovadora basada en el desarrollo de proyectos por materia, la realidad es que en ninguno de ellos se hace referencia a los contenidos del campo de la Formación Técnica Específica que caracteriza a las especialidades que deberían brindar estas escuelas de la modalidad de la Educación Técnico Pro-

fesional. En esta línea, en comparación a las propuestas curriculares de las escuelas ProA y las escuelas técnicas tradicionales, la propuesta de las ESFP aparece desdibujada ante la definición de contenidos que propone PlaNEA pero a la vez genera una oferta bajo criterios de elección y competición (Ball, 2016) dentro de la misma modalidad de la Educación Técnico Profesional de la provincia que tienen que ver con: la duración de cada propuesta, la calidad de la propuesta, las materialidades de las escuelas para garantizar esas propuestas, las condiciones laborales de los docentes, entre otros.

A lo largo de este texto se analizó la creación de las ESFP por parte del Ministerio de Educación de Córdoba en articulación con PlaNEA-UNICEF como una red política que pone en evidencia la despolitización de los planes de gobernanza del sistema educativo en la provincia (Ball, 2014). Es decir, se observa un proceso de redistribución de tareas que antes eran de exclusividad del Estado provincial y que ahora involucra a otros actores privados donde, además, predomina un discurso fuertemente ligado a la necesidad de generar nuevos “acuerdos” y/o alianzas con el fin de dar respuesta a la ineficiencia e ineficacia del funcionamiento de la maquinaria pública. (Ball, 2016). De esta forma, los nuevos modelos de gobernanza constituyen espacios de multi-regulación que integran las fuerzas del mercado y mecanismos de gestión en base a resultados y rendición de cuentas y (Barroso, 2005a), en el mientras tanto, PlaNEA se constituye en un actor de opinión en el campo educativo a través de sus “recetas” que no solamente marca la agenda de la política educativa de la provincia, sino que también define los contenidos de formación de docentes y alumnos para la escuela secundaria en Córdoba (Ball, 2016).

Bibliografía

BALL, S. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, J. & TORT, A. (Coord.). **La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador**. España: Edit. Morata, 2016.

BALL, S. Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. **Pedagogía y Saberes**. v. 0, n. 38, p. 103-113, 2013.

BALL, S. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. **Propuesta Educativa**. n. 36, p. 25-34, 2011.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. & OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (Coord.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARROSO, J. Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In: COSTA & NETO-MENDES (Eds.). **A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. n. 26, p. 725-751, 2005a.

BARROSO, J. Liderazgo y autonomía de los centros educativos. **Revista Española de Pedagogía**. n. 232, p. 423-441, 2005b.

BOCCHIO, M. C., MATURO, Y. D. & LANFRI, N. Z. Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. **Revista Educación, política y sociedade**. v. 7, n. 2, p. 201-223, 2022.

EL DIARIO. **Tres nuevas escuelas secundarias con "formación profesional"**. Disponible en: <https://www.eldiariocba.com.ar/locales/2023/2/25/tres-nuevas-escuelas-secundarias-con-formacion-profesional-91731.html> Acceso: 25 de feb., 2023.

GRINBERG, S. Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. **Revista Argentina de Sociología**. v. 4, n. 6, p. 67-87, 2006.

HOOD, C. A public management for all season? **Public administration**. v. 69, p. 3-19, 1991.

HUDSON, C. Governing the Governance of Education: The State Strikes Back? **European Educational Research Journal**. v. 6, n. 3, p. 266-282, 2007.

MATURO, Y.; BOCCHIO, M. C. & LANFRI, N. Las fundaciones filantrópicas y las influencias en la formación situada de equipos directivos en Argentina: acerca de algunos contenidos curriculares transversales. **II Jornadas de Investigación en Política Educativa y XIII Encuentro de Cátedras de Política, Planeamiento, Administración y Financiamiento de la Educación**. Actas. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2023.

Ministerio de Educación de Córdoba. **Resolución Ministerial Nº 86/2022**. Disponible en: <https://educaciontecnica.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2022/07/Resolucion-M-86-22.pdf> Acceso: 15 de jun. 2023

Ministerio de Educación de Córdoba. **Resolución Ministerial Nº 186/2022**. Disponible en: <https://educaciontecnica.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2022/07/Resolucion-M-86-22.pdf> Acceso: 15 de jun. de 2023.

Ministerio de Educación de Córdoba. **Escuelas de Formación Profesional**. Web. Disponible en: <https://educaciontecnica.cba.gov.ar/escuelas-secundarias-con-formacion-profesional/> Acceso: 15 de jun. de 2023.

MIRANDA, E. & LANFRI, N. (Org.) **La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.

MIRANDA, E.; LANFRI, N.; BOCCHIO, C. & MATURO, Y. Aportes de Stephen Ball y Erhard Friedberg para el estudio de la política educativa en la escuela secundaria. **VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Programa de Políticas Educativas (PPE)**. Actas. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay, 2016.

MIRANDA, E., & SALTO, D. Dinámicas público-privadas en el posgrado en Argentina: redefiniciones de las tradicionales fronteras en la educación superior. In: PERONI, V. (Ed.), **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2015.

NEIMAN, G., & QUARANTA, G. Los estudios de caso en la investigación sociológica. In: VASILACHIS, I. (Ed.), **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

UNICEF (s/f). **PlaNEA**. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>. Acceso: 25 de jun. de 2023.

UNICEF. **Red de Conducción PlaNEA. Materiales y orientaciones para los equipos de gestión institucional**. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea> Acceso: 25 de jun. de 2023.

VASILACHIS, I. (Ed.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

VERGER, A. & NORMAND, R. Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**. v. 36, p. 599-622, 2015.

WISEU, S. & CARVALHO, L. M. Think Tanks, policy networks and education governance: The rising of new intra-national spaces of policy in Portugal. **Education Policy Analysis Archives**. v. 26, n. 108, 2018.

VIÑAO, A. El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: Su aplicación en España (1996-1999). **Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación**. v. 4, p. 63-88, 2001.

FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO, BNCC – EM E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Dante Henrique Moura

Doutor, IFRN, dante.moura@ifrn.edu.br

Lailton de Souza Santos

Doutorando; UFRN; lailton0110@gmail.com

Layslândia de Souza Santos

Doutoranda; UECE; layslandia.souza@aluno.uece.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral analisar a flexibilização curricular da educação para atender às demandas do mercado. A educação está sendo transformada em um serviço comercializável, alinhando-se às necessidades do mercado capitalista por meio de parcerias público-privadas. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica fundamentada no materialismo histórico-dialético. As transformações de mercado ocorridas após a crise do Estado de Bem-Estar Social impactaram todos os setores da sociedade, destacando-se a educação. Nesse contexto, a educação é privada da possibilidade de promover a formação humana integral, sendo convertida em mais uma mercadoria na sociedade capitalista.

Palavras-Chave: BNCC – EM. Flexibilização Curricular. Educação como Mercadoria.

Introdução

A presente investigação tem como premissa analisar a flexibilização curricular imposta pela BNCC – EM na educação da juventude brasileira, com o intuito de atender às demandas do mercado. A BNCC é um documento normativo que visa estabelecer as competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diferentes etapas da educação básica. No entanto, o sistema educacional dentro da sociedade capitalista, e as diretrizes que o regem, são limitados pelas demandas do mercado. Isso resulta na fragmentação da formação do trabalhador, ajustando-o às exigências do capital em crise estrutural, o que cria barreiras e impede qualquer tentativa de promover uma educação que busque a formação integral do indivíduo como ser social em suas plenas capacidades.

De acordo com as análises de Grabowski e Kuenzer (2021), o processo de elaboração da BNCC foi organizado em três fases, mantendo sua orientação mercadológica e econômica. A primeira fase, direcionada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi formalizada pelo parecer do CNE/CP nº 15/2017. A segunda fase concentrou-se no Ensino Médio e foi dividida em etapas formais e legais, incluindo a Medida Provisória (MP) nº 476/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que introduziu um novo modelo para o Ensino Médio no Brasil.

A fase da BNCC – EM seguiu as seguintes etapas: inicialmente, o Parecer CNE/CP nº 15/2018 foi homologado em dezembro de 2018, orientando e instituindo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Três dias após essa homologação, foi emitida a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que estabeleceu o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, em complemento à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Cruz Sobrinho; Araújo; Silva, 2021).

Por último, o terceiro momento é marcado pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Pro-

fessores para a Educação Básica (BNC-Formação) em 2019, através da Resolução nº 2 do CNE/CP de 20 de dezembro de 2019. Em 2020, uma nova etapa relacionada à formação de professores foi alcançada com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), conforme o Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020. Essas resoluções tinham como objetivo substituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, interrompendo o processo de sua implementação nas Instituições de Ensino Superior (Grabowski; Kuenzer, 2021).

Em síntese, a BNCC-EM concebe a educação como uma busca pessoal por competências baseadas em habilidades, voltadas ao empreendedorismo individual, visando a adaptação da juventude ao mercado de trabalho precário e flexível. Promove-se, assim, a competição, o individualismo e a meritocracia empreendedora, tendo como base a flexibilização. A introdução dos itinerários formativos revela uma notável fragmentação na formação ampla dos alunos. O documento é caracterizado como tecnocrático e conservador, elaborado sem transparência e imposto aos sistemas educacionais do Brasil. Sua metodologia de criação favoreceu a participação de especialistas do setor privado e conservador, negligenciando a possibilidade de um processo de construção em diálogo com as comunidades escolares e o setor progressista. A flexibilização é o elemento central dessa reforma, e a fragmentação é o meio para alcançá-la.

O artigo está dividido em quatro partes: introdução, metodologia, resultados e discussões, e considerações finais. Na introdução, o objeto de pesquisa é apresentado e contextualizado. A metodologia descreve os caminhos percorridos e a fundamentação teórica da pesquisa. Os resultados e discussões tratam da flexibilização curricular dentro da BNCC-EM e fragmentação da formação da juventude trabalhadora nesse contexto, além de apresentar elementos sobre a formação humana na perspectiva marxista. Por fim, as considera-

ções finais abordam os achados da pesquisa, fecham a discussão proposta e fornecem apontamentos sobre o tema investigado.

Metodologia

Esta pesquisa configurou-se como um estudo teórico-bibliográfico, orientado pelo materialismo histórico-dialético. Esse método foi escolhido por permitir uma melhor compreensão da totalidade do real. As categorias analisadas são determinações do real, do concreto, pois consideram o fenômeno como algo provisório, que requer complementações e possui continuidade em seu desenvolvimento, estando submetido a leis históricas. A abordagem consiste em uma aproximação gradual do objeto de estudo, considerando diversos contextos e suas relações com diferentes objetos, em que a determinação inicial vai se enriquecendo. Esse processo não pode ser considerado fechado, pois ocorre em diversas dimensões intelectuais (Torriglia, 2018).

Para que o caminho de investigação se ilumine aos olhos subjetivos de quem pesquisa, foram eleitas, com o objetivo de alcançar uma máxima aproximação ao objeto, as seguintes categorias de análise: flexibilização curricular, acumulação flexível e formação humana.

Conforme destacado por Kuenzer e Gradowski (2016), as categorias de conteúdo são elementos fundamentais da análise, representando explicações mais amplas de forma específica. Elas consistem em segmentos delineados com base no objeto e nos objetivos da pesquisa, permitindo identificar e compreender relações, conceitos e estruturas organizacionais. Tais categorias funcionam como critérios para selecionar e organizar a teoria e os fatos a serem investigados, proporcionando à pesquisa sistematização, conferindo-lhe significado, caráter científico, precisão e relevância.

Adotar o materialismo histórico-dialético (movimento material da sociedade) significa estudar o ser das coisas em movimento,

como esclarece Torriglia (2018). O conhecimento surge na relação entre aparência-essência, causa-efeito, conteúdo- forma, necessidade-acaso. Esses pares são categorias da dialética materialista marxiana, que contêm o processo do conhecimento e permitem entender a dinâmica do real. Portanto, a pesquisa se enquadra em uma abordagem quanti-qualitativa.³³.

O Materialismo histórico dialético é de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, conforme Marx (2008, p. 259-260), “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo [...]”. Vale ressaltar que o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto como ele é em si mesmo, em sua existência real e efetiva, independentemente das aspirações e vontades do pesquisador.

Portanto, partir do real, do concreto, é a melhor forma de análise para compreender o objeto em estudo, a sociedade burguesa. O concreto é a síntese de múltiplas determinações, uma unidade do diverso. Ele surge como o processo da síntese, como resultado, e não como ponto de partida. O objeto concreto mantém sua independência antes e depois da realização da pesquisa, do pensamento, da ideia.

33 Lukács (2018b, p. 139), explica que “Ninguém pode duvidar que tanto na natureza inorgânica, quanto na natureza orgânica a, determinada pela objetividade, qualidade do *quantum* para toda inter-relação real entre objetos existentes é tão indispensável quanto seus momentos qualitativos; ninguém pode duvidar que eles devem se tornar simultaneamente, inseparáveis um do outro, ativos. O *quantum* concreto e as qualidades concreto-reais de um objeto — em oposição à sistematização logicizante de Hegel — são, portanto, igualmente determinações reflexivas surgidas originariamente, coordenadamente, tal como forma e conteúdo, todo e partes, etc. Esta qualidade e inter-relação originárias dos pares categoriais já se mostra, portanto, nos processos puramente objetivos que se desdobram sem consciência alguma da natureza inorgânica, nos quais o *quantum* das «coisas», «forças», etc. participantes, codeterminam inexoravelmente o ser-precisamente-assim e o resultado do processo”.

Como destacado por Tonet (2018), a prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) exige que, para conhecê-lo, o sujeito transforme o concreto real em concreto pensado (ideal), ou seja, traduza teoricamente o objeto em sua integralidade. Assim, as categorias da abordagem metodológica, ou categorias de método, são, de acordo com Kuenzer e Gradowski (2016), aquelas que determinam como o pesquisador (sujeito) se relaciona com o objeto da investigação. Na dialética marxista, além da práxis, essas categorias incluem a historicidade, totalidade, mediação e contradição.

A totalidade, conforme Lukács (2018), se configura como a reprodução ideal do que realmente existe. Nesse processo, as categorias são formas de ser, determinações da existência, elementos de complexos relativamente totais, reais e dinâmicos. Em Marx (2008), as categorias são as formas de ser e determinações da existência. Portanto, tanto a forma quanto o conteúdo de qualquer entidade só podem ser compreendidos a partir do que ela se tornou ao longo do desenvolvimento histórico, servindo assim como fundamentos do conhecimento e da prática.

Os autores que fundamentaram esta investigação foram os seguintes: Marx (1982; 2008; 2011) como fundamento metodológico, para a compreensão da sociabilidade capitalista e da formação humana, juntamente com as contribuições de Gramsci (2021) e Manacorda (2007) para entender a formação humana politécnica. Além disso, sobre as contribuições de Marx sobre formação humana e politécnica, foram considerados os trabalhos de Saviani e Duarte (2021) e Moura (2014). Com Mészáros (2008; 2016), compreendeu-se o processo de degradação da crise estrutural do capital e refletiu-se sobre uma educação para além do capitalismo. Antunes (2017; 2020) foi utilizado para a compreensão do modelo de acumulação flexível. Kuenzer (2016; 2017), Kuenzer e Gradowski (2016; 2021) foram referências para refletir sobre o processo de construção da BNCC – EM e a flexibilização curricular nesse documento, sendo complementa-

dos por outros autores para aprofundamento dessa categoria, como Cruz Sobrinho, Araújo e Silva (2021), Ramos (2021), Moura e Benachio (2021). Saviani (2016) contribuiu para o entendimento do currículo em uma perspectiva crítica.

Reestruturação econômica e precarização do trabalho: implicações na educação e na BNCC-EM

A crise social que marcou a transição do fordismo/taylorismo e do Estado de Bem-Estar Social/keynesianismo para o toyotismo e o neoliberalismo foi caracterizada pela ascensão do setor financeiro e sua crescente autonomia. Esta reestruturação financeira e dos mercados de trabalho revelou uma intrínseca relação entre a globalização e a liberalização dos capitais, resultando em um ambiente de desregulamentação e expansão dos mercados, tecnologias e condições de trabalho.

Nesse contexto, as técnicas de gerenciamento assumiram um papel central na produção industrial e na gestão da força de trabalho, muitas vezes em condições subalternas e degradantes. Além disso, a liberalização do comércio e os avanços tecno-científicos contribuíram para a centralização, discriminação e impactos destrutivos desse novo paradigma produtivo.

A emergência do toyotismo e do neoliberalismo refletiu uma transformação profunda na organização econômica e social, no qual o poder do capital financeiro se tornou cada vez mais preponderante. Esse cenário enfatizou a importância da flexibilidade, eficiência e competição no mercado, enquanto marginalizava os direitos trabalhistas e ampliava as disparidades sociais.

Com base nas mudanças profundas no cenário laboral da atualidade, surgem iniciativas para moldar esse “novo trabalhador”, alinhado com as necessidades do desenvolvimento capitalista flexível. Para isso, são implementadas contrarreformas ultra neoli-

berais no sistema educacional, fundamentadas na pedagogia das competências e em metodologias ativas de ensino. O objetivo é preparar os indivíduos para uma realidade de desemprego crônico e estrutural, promovendo características como criatividade, flexibilidade e empreendedorismo individual. Um trabalhador não-especialista, multifacetado, que possa atuar em diferentes funções em um mesmo emprego.

No entanto, por trás dessa abordagem aparentemente moderna, há uma intensificação da precarização do trabalho, representando um retrocesso nas conquistas trabalhistas alcançadas ao longo de décadas, tais como seguridade social, previdência e limites de horas de trabalho. Essas contrarreformas visam, na verdade, adaptar, fragmentar e dividir a classe trabalhadora. Ao promover um modelo de educação que prioriza as habilidades necessárias para a lógica do mercado, essas reformas, em última análise, refletem uma agenda política e econômica que visa a maximização dos lucros em detrimento de uma formação ampla e integral.

A crescente precarização do trabalho, impulsionada pelo processo de acumulação flexível, exige uma reformulação dos fundamentos educacionais. Nesse contexto, a política curricular se ajusta para atender às demandas da flexibilização organizacional liofilizada. Segundo Antunes (2020), esse novo estágio de subjugação do trabalho é caracterizado por quatro critérios principais.

Em primeiro lugar, há um enfraquecimento do emprego formal e regulamentado em prol de novas e diversas formas de trabalho atípico, voluntário e precário. Isso se reflete na instabilidade e na fragilidade das relações trabalhistas.

Em segundo lugar, ocorre a mineração dos direitos trabalhistas, resultando na erosão das condições de remuneração e no aumento da exploração dos trabalhadores. Essa situação contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas.

O terceiro critério apontado por Antunes é o estímulo ao empreendedorismo como forma de trabalho assalariado, o que leva à flexibilização salarial, organizacional, funcional e de horários. Isso implica uma maior responsabilidade e risco por parte dos trabalhadores, sem necessariamente garantir uma melhoria nas condições de trabalho.

Por fim, a deterioração das condições de trabalho dos imigrantes é destacada como um quarto critério. A precarização do trabalho afeta de forma ainda mais acentuada esse grupo, que muitas vezes é explorado e submetido a condições de trabalho desumanas e injustas.

Esta é a nova face da degradação do trabalho, observada principalmente nas empresas flexíveis, que se apresentam como mais participativas, mas na prática resultam no desmantelamento dos direitos sociais trabalhistas. Esse movimento exige, por um lado, uma redução do trabalho formal, com a intensificação dos ritmos e a desvalorização dos direitos, culminando na informalização e instabilidade do emprego. Por outro lado, requer trabalhos altamente qualificados para um contingente mínimo de trabalhadores, como é o caso das indústrias de software e tecnologia da informação e comunicação (Antunes, 2020). É aqui que entra a BNCC – EM, nesse processo de atender à demanda formativa desse novo trabalhador.

A BNCC-EM desempenha, conforme o relatório que aprovou o documento, o papel de definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes do ensino médio devem adquirir ao concluírem essa etapa educacional. Orienta a revisão dos currículos e das abordagens pedagógicas das redes de ensino, alinhando-se à BNCC-EM e à estruturação e oferta de itinerários formativos, formando um sistema coeso que é reconhecido como crucial para a flexibilidade curricular do ensino médio.

Nessa nova lógica de pensar o ensino médio, de acordo com o Parecer do CNE/CP Nº. 15/2018, os currículos e as metodologias de

ensino devem se adaptar aos itinerários formativos e a formação geral básica, levando em consideração as necessidades e aspirações dos estudantes. Nesse sentido, os itinerários formativos são vistos como ferramentas estratégicas para a flexibilização da estrutura curricular.

De acordo com Moura e Benachio (2021), no contexto da flexibilização curricular para atender às diretrizes do novo ensino médio, há uma preocupação em relação às consequências desse processo. Eles destacam como consequência a fragmentação da formação dos estudantes, resultante da limitação da carga horária dedicada à formação geral. Isso, por sua vez, restringe o acesso a conhecimentos fundamentais para uma formação humana integral. A proposta de uma carga horária flexível, voltada para uma formação mais específica, alerta para o risco de enfraquecimento do ensino médio como etapa final da educação básica, o que impactaria negativamente o direito do estudante a uma educação completa e abrangente, que possibilite uma formação integral do indivíduo.

Isto é, conforme esclarece Grabowski e Kuenzer (2021), o discurso pedagógico que embasa a política curricular da BNCC-EM enfoca a preparação de profissionais flexíveis, capazes de se adaptar às mudanças e avanços tecnológicos decorrentes da dinâmica atual da produção científico-tecnológica. A proposta é oferecer uma formação geral por meio de uma educação ampliada, que deve abranger, no mínimo, a educação básica pública. Dessa forma, o objetivo é proporcionar uma formação profissional ampla e não especializada, alcançada por meio de itinerários formativos que permitem terminações parciais, complementadas por experiências práticas no ambiente de trabalho.

Ramos (2021), ao analisar a realidade da acumulação flexível, caracteriza a BNCC-EM como um modelo curricular que resulta em um ensino esvaziado e fragmentado. Se baseia na redução significativa de conteúdos, no qual a ênfase nas competências implica na ne-

gação do saber e na falta de acesso ao conhecimento sistematizado. Essa abordagem curricular se traduz em um ensino que privilegia conhecimentos superficiais, plásticos, descartáveis e flexíveis, sendo que o conteúdo é apresentado de forma limitada na sua instrumentalidade pragmática, como queria Smith, a conta-gotas. Segundo a autora, isso implica na negação de uma formação humana integral.

A BNCC-EM se configura como um retorno à concepção de currículo instrumental-adaptativo da teoria tradicional. Isso se traduz em um esvaziamento dos conteúdos, os quais são reduzidos a habilidades específicas, visando a flexibilização, a competição e a concorrência, um currículo mínimo voltado para o individualismo. Nesse sentido, o indivíduo resultante da BNCC-EM é fragmentado, alienado, egoísta, individualista, um empreendedor de si mesmo, resiliente e conformista.

A implementação da flexibilização curricular, conforme proposta pelas políticas neoliberais, ocorre em conjunto com a fragmentação. Isso se evidencia nos itinerários formativos da BNCC-EM, em que a organização do Novo Ensino Médio (NEM) pode assumir diferentes formas e arranjos curriculares, podendo estar ou não integrada à formação comum. Tais medidas são justificadas pela necessidade de atender às demandas do mercado e fortalecer as estratégias de colaboração entre as instituições que oferecem os cursos.

QUADRO I: Aspectos gerais e características da flexibilização curricular na BNCC-EM

Aspectos Gerais da Flexibilização Curricular na BNCC-EM	
VISÃO DE EDUCAÇÃO	A BNCC – EM, adota uma visão de educação voltada para a aquisição pessoal de competências visando à inserção do indivíduo em um mercado de trabalho competitivo, restrito e instável. A ênfase está na preparação para realizar avaliações em larga escala, refletindo uma abordagem utilitarista e pragmática do conhecimento.
FINALIDADE DA EDUCAÇÃO	O objetivo principal é capacitar os estudantes para atender às exigências de um mercado de trabalho flexível e precário.
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	A qualidade da educação é avaliada de forma padronizada, sendo medida por meio dos resultados obtidos em avaliações de larga escala. Isso implica uma forte ênfase na comparação de desempenhos e no cumprimento de metas estabelecidas.
VALORES DA EDUCAÇÃO	Os valores subjacentes a essa concepção curricular incluem a meritocracia, a competição, o individualismo, o egoísmo, o desempenho, a privatização e o empreendedorismo.
VISÃO CURRICULAR	A construção curricular é realizada por especialistas, guiada por uma racionalidade técnica, utilitarista e pragmática, que promove uma tendência marcante para a padronização, o controle e a responsabilização individual. Divide o EM em uma formação geral básica comum e os itinerários formativos, que podem ser integrados. Ênfase nos componentes curriculares, isto é, o abandono do conceito de disciplinas.

Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de Cruz Sobrinho, Araújo e Silva (2021).

Nesse processo de flexibilização curricular, ao basear-se exclusivamente em competências e habilidades desvinculadas de conteúdos substanciais, essa abordagem desestimula em oferecer os meios necessários para promover processos de pensamento que incentivem a reflexão e a criticidade. Sob essa possibilidade, em um ambiente educacional no qual os professores direcionam o tempo das aulas para a preparação dos alunos visando apenas a avaliações, não há espaço para um educador que oriente e guie de forma gradual,

passo a passo, a aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os a desenvolver habilidades de pensamento, agir com base em conceitos e construir sua identidade.

Dessa forma, complementam Antunes e Pinto (2017), que a essência da flexibilização esta na combinação entre investimento em ciência e tecnologia e o consumo de competências desiguais e diferenciadas ao longo das cadeias produtivas. A estratégia, nesse sentido, busca elevar a produtividade por meio da integração dos sistemas de produção, em vez de simplesmente implementar a automação. A decisão de adotar a automação é baseada nas exigências da integração dos sistemas de produção.

A BNCC-EM propõe esse modo de pensar (a meritocracia), destacando o protagonismo juvenil não apenas na aprendizagem, mas também nos projetos de vida. Contudo, a base aprovada é considerada um retrocesso significativo, sendo vista como um documento conservador produzido sem transparência. Além disso, sua implementação nos sistemas de ensino brasileiros é conduzida de forma tecnocrática, refletindo a perspectiva de uma coalizão de forças no mercado educacional.

O discurso predominante é o de atribuir as conquistas às responsabilidades individuais, transferindo aos jovens estudantes do ensino médio a responsabilidade pelos riscos. Isso resulta na isenção dos governos e das empresas de suas responsabilidades com a educação. A retórica central é que aqueles que trabalham mais, os que fazem cursos técnicos ou superiores, e os que seguem as regras estabelecidas, merecem ascender conforme seus talentos os conduzam (Grabowski; Kuenzer, 2021).

A retórica associada à acumulação flexível no âmbito da educação enfatiza a importância da preparação de profissionais adaptáveis e flexíveis, capazes de acompanhar as transformações tecnológicas resultantes da constante evolução da produção científico-tecnológi-

ca contemporânea, ao invés de profissionais rígidos e inflexíveis que se limitam a repetir procedimentos aprendidos de forma mecânica ou a recriá-los unicamente com base em experiências prévias. A integração entre as trajetórias educacionais e laborais assume um papel crucial ao estabelecer a ligação entre a teoria e a prática (Kuenzer, 2017).

De acordo com as análises de Grabowski e Kuenzer (2021), torna-se evidente que uma das categorias centrais da pedagogia na era da acumulação flexível é a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Isso se deve ao fato de que os trabalhadores estarão envolvidos em múltiplas práticas laborais ao longo de suas carreiras, resultando em aprendizados obtidos no contexto do trabalho, em programas de formação profissional, nas empresas e nas instituições educacionais. Essa capacidade contínua de aprendizado é uma característica essencial da formação flexível proposta pela BNCC-EM. Nesse contexto, a estabilidade no emprego dará lugar à transitoriedade, e a flexibilização das trajetórias profissionais irá promover a diversificação e flexibilidade na formação dos indivíduos. Em outras palavras, isso implicará na superficialização e precarização da formação, refletindo as dinâmicas da acumulação flexível.

No capitalismo, na fase atual de financeirização da economia e predominância neoliberal, observamos uma crise estrutural intrínseca, resultante da própria essência do capital. Este sistema se alimenta da constante busca pela acumulação, da necessidade de produção ininterrupta e da exploração intensa dos recursos naturais. Nesse cenário, alguns autores argumentam que uma das finalidades da educação é introduzir, na formação da juventude, a lógica da meritocracia em detrimento do direito à educação.

BNCC-EM x Formação Humana: apontamentos marxistas sobre a educação

Marx critica a educação burguesa, cuja abordagem se assemelha à ideia delineada por Smith de fornecer uma instrução básica em doses homeopáticas aos trabalhadores, só o essencial para adquirir habilidades de sobrevivência. Conforme observa Marx (2011), esse modelo educacional tinha como objetivo a rápida e extensiva formação de um grande contingente de operários para a indústria emergente.

A instrução estava condicionada ao padrão de vida estabelecido pelos princípios morais burgueses, destacando-se pela ênfase na memorização. Para preservar seus próprios interesses, a burguesia não tinha intenção de proporcionar uma educação verdadeira ao povo, limitando-se a fornecer apenas uma instrução mínima necessária para o funcionamento do mercado, isto é, desenvolver as capacidades, competências e habilidades para o bom funcionamento do mercado capitalista.

Isso se intensificou com a flexibilização promovida pelo modelo neoliberal globalizado. Nessa perspectiva, quanto mais breve fosse o período de formação dos trabalhadores destinados às fábricas, menores seriam os custos de produção. Isso resultaria em uma redução nos salários oferecidos aos operários e, conseqüentemente, em remunerações mais baixas.

Nesse cenário, a educação dos filhos da classe trabalhadora, conforme observado por Saviani e Duarte (2021), está constantemente sujeita a reestruturações em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Esse processo é conduzido por meio de um complexo jogo político e ideológico, liderado pela classe dominante e pelos intelectuais a seu serviço, com o objetivo de garantir que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública estejam alinhados com a reprodução da divisão social do trabalho e a visão

burguesa da sociedade, do conhecimento, da vida humana e da individualidade. Em suma, busca-se assegurar que a educação escolar seja direcionada principalmente à adaptação dos indivíduos aos interesses e valores dominantes.

Nessa linha de raciocínio, Kuenzer e Grabowski (2016) destacam que o atual contexto educacional enfatizado pela educação geral, promovida pela flexibilização curricular, como evidenciado na contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e na BNCC-EM, tem como objetivo assegurar o acesso aos conhecimentos essenciais básicos e às habilidades cognitivas mínimas necessárias para a integração na vida social e produtiva de uma sociedade com uma marcada ênfase científico-tecnológica. O processo de adaptar o futuro trabalhador para um mercado com escassez de oportunidades de emprego ou caracterizado por empregos precários e desprovidos de garantias sociais reflete a submissão da educação à lógica do mercado flexível.

No atual estágio de aprofundamento da crise estrutural do capital, sob a tríade destrutiva do trabalho (terceirização, informalidade, flexibilidade, entre outras deformidades), impulsionada pelo processo de financeirização do capital, a sociedade neoliberal volta-se para a escola como um recurso para formar indivíduos capazes de se adaptar às novas relações de trabalho precarizadas. A educação é incumbida de (de)formar os “novos trabalhadores”, que são incentivados a empreender por conta própria, a serem criativos e capazes de desempenhar diversas funções, resolver problemas com recursos limitados e lidar com horários de trabalho flexíveis. No entanto, uma análise ontológica revela que a educação é um espaço permeado por contradições, e a BNCC-EM pode ser vista como mais uma tentativa do capital de manter seu domínio total sobre as esferas sociais.

Gramsci (2021) já alertava para esse processo. Segundo o filósofo italiano, os filhos da classe proletária são forçados a desperdiçar

suas qualidades, mesmo que sejam inteligentes ou culturalmente sofisticados, ao se envolverem em atividades do setor produtivo - agora marcado pela precarização. Para obter uma formação mais abrangente, eles precisam se tornar autodidatas, demonstrando uma obstinação incomum. Em outras palavras, nesse modelo de formação baseado na flexibilização para atender às demandas do mercado em constante mutação, surge um tipo de indivíduo “meio-homem/meio-mulher”, limitado e parcial, incapaz de desenvolver plenamente todas as suas capacidades.

Marx (1982), propunha, em sua abordagem sobre educação para superar as barreiras impostas pelo capital, que ao integrar o ensino intelectual, a educação física e o treinamento tecnológico, os trabalhadores alcançariam, conforme Manacorda (2007, p. 87), baseado nas análises de Marx, um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazer a humanidade”.

Esse modelo de educação pode ser expresso pela politecnia. Conforme observado por Saviani (2016), a politecnia refere-se à especialização que engloba o domínio dos princípios científicos por trás das diversas técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio busca concentrar-se nas modalidades essenciais que fornecem a base para a diversidade de processos e técnicas de produção existentes.

Por sua vez, Ramos (2021) esclarece que a politecnia, como um projeto de formação humana, contrasta com a escola dual capitalista unilateral, que se baseia na divisão internacional do trabalho e na propriedade privada. A politecnia procura superar dialeticamente uma abordagem educacional estritamente técnica, proporcionando aos jovens acesso ao conhecimento científico e tecnológico sistematizado. Ela associa a educação tecnológica à integração entre teoria e prática, à totalidade do ser humano e à omnilateralidade.

O que se destaca no processo contemporâneo de flexibilização da formação do trabalhador é que a capacidade de adaptação se tornou mais relevante do que as qualificações prévias. Isso engloba não apenas as habilidades existentes - sejam elas cognitivas, práticas ou comportamentais - mas também a disposição para aprender e enfrentar o novo. Tal realidade indica a necessidade de uma mentalidade disciplinada capaz de lidar eficazmente com a constante mudança, a incerteza e a fluidez (Kuenzer; Grabowski, 2016). Esse modelo de educação ativo e participativo é a negação da proposta de Marx de integrar a formação do trabalhador.

A necessidade de demanda dessa formação flexível, dentro do modo da acumulação flexível, é patente para a classe trabalhadora: um trabalhador multitarefa, capaz de se adaptar a diversas situações complexas e distintas. Isso requer, especialmente nas posições mais elevadas do sistema de produção, o desenvolvimento de competências cognitivas específicas para resolver problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Nesse cenário, a figura do “empregado” é substituída pela do “colaborador” (Antunes; Pinto, 2017).

Em resumo, essas novas estratégias visam subjugar a classe trabalhadora aos sistemas flexíveis, os quais se caracterizam pela intensificação e pela insegurança, resultando em um aumento voraz e desumanizador do consumo da força de trabalho. Nessa dinâmica, torna-se crucial garantir uma formação que integre tanto as dimensões gerais quanto as específicas. O apelo à superficialidade e a negação do conhecimento ganham força nessa conjuntura (Kuenzer, 2016).

Em conformidade com Kuenzer (2016), o processo de aprendizagem na fase da acumulação flexível se concretiza por meio das comunidades de aprendizagem em rede, compostas por grupos de interesses específicos. Nessas formas flexíveis de aprendizado, os estudantes-trabalhadores têm a liberdade de criar seus próprios horários de estudo e determinar as condições e o ritmo nos quais irão se

dedicar aos estudos, de acordo com seu perfil e suas possibilidades. Essa abordagem é apoiada pela Lei nº 13.415/2017, que estabelece o novo ensino médio, dividido em áreas do conhecimento e itinerários, como expresso na BNCC-EM.

Isso implica que a escola, dentro do espaço limitado pelo ideário burguês moderno, é moldada pelo mercado de forma pragmática, adotando uma abordagem utilitarista da educação. Esta, por sua vez, é vista como algo que deve ser ágil e eficiente, seguindo os princípios empresariais de agilidade e eficiência. Isso se reflete na flexibilização do currículo, um procedimento que a BNCC-EM vem regulamentar, buscando simplificar e organizar o currículo para os alunos-trabalhadores.

Assim, a educação passa a ser tratada como um negócio, um investimento empresarial. Isso representa uma repaginação da teoria do capital humano, tratando a educação como um equalizador, um comprador e vendedor da força de trabalho. A educação escolar se transforma em um comerciante de uma mercadoria.

Saviani (2016) contextualiza as interações entre educação escolar, currículo e sociedade, situando o problema dos conhecimentos essenciais para a formação de indivíduos plenamente desenvolvidos em consonância com o nível mais elevado de desenvolvimento das realizações humanas nas condições atuais. Ele argumenta que transmitir os conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento humano, sejam eles práticos, culturais, estéticos, teóricos, entre outros, é a forma mais revolucionária da escola na sociedade de classes. Para Saviani (2016), a finalidade dessa nova regulamentação, via BNCC, é alinhar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

Nesse processo, a educação desempenha duas funções primordiais na sociedade capitalista: em primeiro lugar, a produção das qualificações necessárias para o funcionamento da economia; em segundo lugar, a formação dos quadros e a elaboração dos méto-

dos de controle político. No contexto do capitalismo, os interesses econômicos imediatos prevalecem, e a racionalização última do sistema opera com base nos interesses gerais do capital. Isso implica necessariamente na liquidação efetiva da burguesia como uma força social, condição que só é concebível com a derrubada do Estado burguês. Portanto, apesar dos perigos políticos que podem surgir de certas tendências no desenvolvimento econômico, o capitalismo, em princípio, é incapaz de encontrar uma solução radical para esses problemas. Ele sempre recorre a (contra)reformas para manter sua autorreprodução (Mészáros, 2016).

Essas contrarreformas são diretamente influenciadas por setores empresariais, os quais defendem os princípios mercadológicos na educação. Isso se reflete em um currículo mínimo que visa atender às demandas do mercado, sob o pretexto de contemplar a diversidade, e em uma formação de cunho instrumental-profissionalizante, que nega a possibilidade de uma formação humana integral no ensino médio brasileiro. Em outras palavras, esse modelo educacional não busca uma formação abrangente, plena ou integral, acaba distanciando-se completamente da ideia de uma educação humana verdadeira, ao mesmo tempo em que falha em preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Isso evidencia uma visão mercadológica que prioriza atender às necessidades do capital em detrimento da genuína formação humana e suas demandas.

Considerações finais

A análise da BNCC como política curricular leva os (as) autores (as) estudiosos (as) do currículo a identificá-la como um retorno à teoria tradicional do currículo. Isso se deve ao fato de que ela se baseia na aquisição de competências e conteúdos utilitários mínimos, voltados para a instrução e centrados em um processo de racionalização de resultados, com foco na avaliação somativa. Seu objetivo

principal é a flexibilização, visando atender às demandas do mercado. O currículo instrumental, apontado pela teoria tradicional do currículo, que se direciona aos resultados imediatos, desconsidera a importância do conhecimento científico, da formação cultural e do desenvolvimento de processos psíquicos superiores.

Em síntese, para os trabalhadores, a flexibilização e a integração se revelam como um esgotamento predatório da força de trabalho, tornando-se categorias cruciais para a obtenção de lucros para o capital. Como resultado, a flexibilização representa a precarização da força de trabalho da classe operária e, no contexto da educação, significa o esvaziamento e a negação do conteúdo produzido ao longo da história da humanidade.

Moura (2014) defende para formação da classe que vive do trabalho, de jovens, adolescentes e adultos, o Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica (EMI), com a possibilidade de uma formação politécnica, como defendia Marx (1982). A possibilidade da politécnica em seu sentido pleno, alerta Moura (2014), se concretiza somente em uma sociedade em que a classe trabalhadora detém o poder político. No entanto, é possível progredir nessa direção mesmo dentro da sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista. Para o autor, é necessário lutar politicamente por uma concepção de EMI que possa servir como um caminho para a concretização da formação politécnica plena. Se abandonar o EMI aos empresários da educação, abre-se espaço para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista, ressignificando-se alegremente em favor de seus interesses, com financiamento público e aplausos da população.

Portanto, uma educação voltada para além dos limites do capital busca estabelecer uma ordem social qualitativamente diferente. Atualmente, não apenas é possível seguir esse caminho, mas também se torna necessário e urgente fazê-lo. As determinações destrutivas e irreversíveis da ordem existente tornam imperativo apresen-

tar uma alternativa concreta e sustentável para regular a reprodução metabólica social, garantindo assim as condições fundamentais para a sobrevivência humana. O papel da educação, orientada pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para alcançar esse propósito (Mészáros, 2008).

Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. – São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. – 2ª. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio: tensões e proposições no âmbito ensino médio integrado nos institutos federais. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (Orgs). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. – Curitiba: CRV, 2021. Cap. 11, p. 189-210.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acacia Zeneida. BNCC e a reforma do ensino médio: política educacional conservadora a partir de 2016. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (Orgs). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba, PR: CRV, 2021. Cap. 10, p. 171-188.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas?** escritos de 1916 a 1920. Seleção de artigos a apresentação de Gianni Fresu; tradução de Carlos Nelson Coutinho e Rita Coutinho. – 1ª. ed., São Paulo: Biotempo, 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, Natal, v. 6, nº. 32, p. 22-32, ago./out., 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 10ª Região**, Brasília, v. 20, nº. 2, p. 13-36, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

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

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. (marxists.org). Acesso em: 05 de Abril de 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Supervisão editorial Mario Duayer; tradução Mario Duayer; Nélío Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). - São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed, UFRJ, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Nélío Schneider. 1ª. ed., São Paulo: Boitempo, 2016.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, São Domingos, Niterói, v. 19, nº. 39, p. 163-187, maio, 2021.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado e a educação profissional e tecnológica. In: In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (Orgs). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba, PR: CRV, 2021. Cap. 3, p. 65 - 75.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021. Cap. 1, p. 31-55.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, v. 3, nº. 4, p. 54-84, 2016.

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.

OS DESDOBRAMENTOS DAS OFENSIVAS NEOLIBERAIS NA DOCÊNCIA E FLEXIBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Layslândia de Souza Santos

Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE)

Professora efetiva da rede pública municipal de Quixadá-Ce;
sousalays7@gmail.com

Lailton de Souza Santos

Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE)

lailton0110@gmail.com

Jefferson Nogueira Lopes

Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE)

jeffnogueira23@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa os desdobramentos das políticas neoliberais na formação de professores, focando na chamada flexibilização. A análise visa compreender como a formação de educadores no Brasil tem sido moldada por essas políticas e a quem essas mudanças beneficiam. Utilizando o Materialismo Histórico Dialético, o estudo investiga além da aparência superficial, buscando desvelar a essência do problema. Argumenta-se que as estratégias de gestão na educação e na formação docente visam submeter a classe trabalhadora a sistemas flexíveis, caracterizados por intensificação e precariedade, resultando em uma demanda crescente e mercantilizada na formação de professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Neoliberalismo. Flexibilização.

Introdução:

Diante das recentes mudanças impostas à formação de professores no Brasil, faz-se necessária uma análise profunda em relação aos interesses que se manifestam nessas normatividades legislativas. Para lograr resultado, o presente artigo propõe, como objeto central, promover uma reflexão sobre os desdobramentos das ofensivas neoliberais na formação de professores, objetivando analisar o processo de flexibilização da formação dos sujeitos educadores no Brasil e a quais interesses as medidas legislativas sobre formar professores atendem.

A flexibilização da formação docente emerge como um tema central no debate educacional, impulsionada pelas demandas do mercado e influenciada por ideologias capitalistas. Nesse contexto, a busca por eficiência, praticidade e adequação aos padrões da acumulação flexível tem levado a transformações significativas na maneira como os professores são formados e preparados para a prática pedagógica. Instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) têm promovido diretrizes que enfatizam a pedagogia das competências e a agilização da formação inicial, porém, tais mudanças suscitam questionamentos sobre a qualidade e a profundidade do ensino, bem como sobre os reais objetivos por trás dessas reformas.

Partindo desta problemática, a presente investigação visa explorar as implicações da flexibilização da formação docente na sociedade capitalista, examinando como tais políticas afetam não apenas a prática pedagógica, mas também a própria concepção de educação e o papel dos professores na sociedade. Ao longo deste texto, serão discutidas as diversas facetas desse fenômeno, desde suas raízes nas transformações econômicas e sociais até suas consequências na formação integral dos estudantes e na valorização da profissão docente.

A exposição, ancorada no materialismo histórico dialético, é do tipo teórico bibliográfica e documental e articula elementos quantitativos e qualitativos em sua abordagem.

O presente artigo está organizado em quatro momentos fundamentais. Além desta introdução, que apresenta a problematização do objeto de estudo e o objetivo geral da pesquisa, há a exposição metodológica, seguida de um tópico que explica o que é o neoliberalismo e os interesses aos quais ele atende. Em seguida, discute-se as ofensivas neoliberais na formação de professores. Com esses elementos delineados, a discussão é conduzida para as considerações finais.

Metodologia

O estudo em questão se desenvolve por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica e está ancorado no Materialismo Histórico Dialético.

A exploração teórico-bibliográfica desempenha um papel central na análise aprofundada das ideias e conceitos relacionados ao tema em estudo. Ao engajar-se criticamente com as contribuições de especialistas, é possível não apenas desvelar as dinâmicas de poder e as influências ideológicas, mas também identificar as contradições inerentes às propostas de reformulação da formação de professores. Este processo de imersão na literatura especializada proporciona acesso rigoroso a informações e interpretações essenciais para situar as mudanças, conceitos, interesses e propostas dentro da formação docente.

No cerne do método marxiano, está a análise da história da ordem burguesa e de seus mecanismos de reprodução social. Esse arcabouço de compreensão dos fenômenos, por sua natureza de mirar a imanência do objeto, estabelece intrincada relação entre aparência e essência. Esta, para Marx e Engels (2007), representa as interconexões internas da natureza, os fundamentos que geram a diversidade dos fenômenos. A aparência oferece visão parcial da essência; pois não revela completamente a natureza do objeto em questão. Assim, o conhecimento teórico assume o papel de reproduzir idealmente o movimento do objeto, buscando capturar sua essência de forma integral.

Nessa perspectiva, a reprodução ideal se torna o objetivo do sujeito pesquisador, aquele que se dedica a investigar e compreender o movimento real do objeto. Dentro do enfoque marxista, as ações de conhecer e transformar estão intrinsecamente entrelaçadas. Enquanto o indivíduo busca conhecer, ele também está engajado em transformar a realidade; e ao transformá-la, inevitavelmente revela mais sobre sua própria essência. O processo de conhecer e transformar, com efeito, não é apenas um exercício intelectual; mas uma prática ativa e dialética que contribui para a compreensão mais profunda da realidade social e, ao mesmo tempo, para sua transformação.

O Materialismo Histórico Dialético representa não apenas um método de interpretação, mas também uma abordagem para a ação na realidade, baseada na compreensão da existência humana dentro de sua historicidade e das relações materiais que permeiam a sociedade. As ideias não existem de forma independente; ao contrário, emergem das condições materiais e das relações sociais em que os seres humanos estão imersos.

Marx e Engels (2007) colocam a ênfase na importância do contexto histórico e material na formação das ideias e na determinação das ações humanas. Ao reconhecer que as ideias são moldadas e influenciadas pelas condições materiais e pelas relações sociais, o Materialismo Histórico Dialético propõe uma abordagem mais completa para entender a dinâmica da sociedade. Isso implica que as mudanças sociais não podem ser compreendidas apenas como resultado de ideias abstratas ou individualidades; devem ser vistas, porém, dentro do contexto mais amplo das estruturas sociais e econômicas.

A base teórica deste trabalho será fundamentada em diversas contribuições acadêmicas. Para a fundamentação metodológica, serão utilizados os trabalhos de Marx (2017) e Marx e Engels (2007). A discussão sobre a formação única-unitária será enriquecida pelas obras de Gramsci (2021, 2022). A explicação do neoliberalismo

terá como referência principal Harvey (2014), com aprofundamentos adicionais proporcionados por Paniago (2012) e Netto e Braz (2008). Para relacionar as políticas neoliberais com a educação e a formação humana, serão consultados Gomes (2006) e Santos (2017, 2019). No que diz respeito à formação de professores, a base teórico-bibliográfica se apoiará em Saviani (2009) e Nóvoa (2017). Por fim, para o debate sobre a flexibilização e seus impactos nas políticas educacionais de formação, serão utilizados os estudos de Duarte (2011) e Kuenzer (2016).

Neoliberalismo, educação e a mercantilização da formação docente

A influência dos princípios neoliberais nas políticas educacionais tem sido uma área de intenso debate nas últimas décadas. A partir da premissa de que a liberação das capacidades empreendedoras individuais, dentro de uma estrutura de mercados livres e direitos de propriedade privada sólidos, promove o bem-estar humano, o neoliberalismo propõe a criação de mercados em setores tradicionalmente públicos, incluindo a educação. Consequentemente, políticas educacionais sob a égide neoliberal têm focado em produtividade, competitividade e responsabilidade individual, suscitando discussões sobre o desdobramento dessas mudanças na equidade e na qualidade do acesso à educação. Neste contexto, é crucial examinar como a adoção desses princípios tem moldado as práticas educacionais, influenciado as oportunidades de aprendizagem, e implementado o princípio de flexibilização na formação dos sujeitos, inclusive de professores.

O neoliberalismo, conforme descrito por Harvey (2014), é primeiramente uma teoria das práticas político-econômicas que defende a promoção do bem-estar humano através da liberação das liberdades e capacidades empreendedoras individuais. Isso ocorre dentro de uma estrutura institucional que enfatiza direitos sólidos

à propriedade privada, mercados livres e livre comércio. O papel do Estado, nesse contexto, é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. Ele deve garantir a qualidade e a integridade do dinheiro, além de estabelecer e manter estruturas e funções militares, de defesa, policiais e legais necessárias para assegurar os direitos de propriedade individuais e o funcionamento adequado dos mercados, utilizando a força, se necessário.

Desde os anos 1970, o neoliberalismo foi amplamente acolhido nas práticas e no pensamento político-econômico globalmente. Observa-se um aumento da desregulação, privatização e retirada do Estado de diversas áreas do bem-estar social. Praticamente todos os Estados, desde os novos após o colapso da União Soviética até as social-democracias tradicionais e Estados de bem-estar social, como Nova Zelândia e Suécia, adotaram alguma forma de teoria neoliberal. Isso ocorreu tanto voluntariamente quanto em resposta a pressões coercitivas (Harvey, 2014).

Santos (2017) afirma que o neoliberalismo está alcançando uma vitória impressionante no plano ideológico ao conquistar governos em todo o mundo, e a crise econômica não enfraquece o neoliberalismo como expressão dos interesses burgueses hegemônicos. Segundo o autor, esse fenômeno não promove a livre competição do mercado capitalista de maneira pura; ao contrário, ele impulsiona um Estado maior e mais intervencionista, cujo objetivo é proteger e favorecer os empresários e suas propostas voltadas para o fortalecimento do sistema capitalista. Essa visão alinha-se com a análise de Harvey (2014), que argumenta que o papel do Estado sob o neoliberalismo é criar e preservar uma estrutura institucional que favoreça os mercados e os direitos de propriedade privada, enquanto intervéem de maneira seletiva para garantir o funcionamento adequado dos mercados e proteger os interesses dos mais poderosos. Assim, o Estado neoliberal, longe de ser mínimo, é ativo na criação de condições que beneficiem os empresários, utilizando seus recursos para sustentar a hegemonia do capital.

Gomes (2006) afirma que as regras impostas por uma política neoliberal englobam o estabelecimento de políticas públicas favoráveis ao mercado, a diminuição da atuação estatal na área social, reformas abrangentes em diversos setores e a promulgação de leis que facilitem a desregulação econômica. Além disso, há uma manipulação ideológica em torno de conceitos como cidadania, desenvolvimento e globalização. Para o autor, essas medidas têm o objetivo central de proporcionar ao capital o nível de expansão necessário para sua contínua reprodução e acumulação.

Para permitir que o mercado aja de maneira desenfreada, o Estado utiliza seus mecanismos para se tornar o principal gestor da crise, passando então a “fiscalizar, monitorar e proteger o grande capital” (Santos, 2017, p. 28). Nesse contexto, o neoliberalismo emerge como uma nova ordem econômica, sendo uma resposta da classe dominante apoiada pela ideologia burguesa conservadora. Esta ideologia promove a redução do papel do Estado nas esferas sociais e econômicas, ao mesmo tempo que fortalece as estruturas de poder que beneficiam as elites. Assim, o neoliberalismo legitima a concentração de riqueza e poder, aprofundando as desigualdades sociais ao priorizar os interesses do grande capital sobre o bem-estar coletivo. Paniago (2012) descreve o neoliberalismo como:

[...] um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital. Essas mesmas medidas realizam objetivos diversos, dependendo de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, como a contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e de trabalho (Paniago, 2012, p. 2).

O objetivo principal do capital monopolista não é diminuir o Estado e suas intervenções em geral, mas sim reduzir as funções estatais que promovem a coesão social, especialmente aquelas que ampliam e satisfazem os direitos sociais voltados para a classe trabalhadora. Em outras palavras, busca-se um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital (Netto & Braz, 2008). Isso significa que as políticas públicas são direcionadas para fortalecer o grande capital, enquanto as proteções e benefícios sociais para os trabalhadores são enfraquecidos. Assim, a intervenção estatal se concentra em garantir um ambiente favorável aos interesses econômicos das elites, ao mesmo tempo que limita os avanços sociais e os direitos trabalhistas.

Portanto, a função do neoliberalismo seria “propor uma nova leitura político-econômica da realidade”, em que o capital tenta se adaptar ao novo panorama, buscando responder às falências “das políticas totalizantes do Estado de Bem-Estar Social, operacionalizadas pelo keynesianismo, que agora abriram uma total liberdade para que o público fosse invadido pela iniciativa privada” (Santos, 2017, p. 30). Nesse contexto, o neoliberalismo promove a redução do papel do Estado nas áreas sociais, permitindo que o setor privado assumia funções anteriormente desempenhadas pelo Estado. Essa nova leitura político-econômica visa flexibilizar as regulações e expandir os mercados, justificando essas mudanças como necessárias para a eficiência e crescimento econômico. Ao fazer isso, o neoliberalismo consolida um ambiente onde o capital pode operar com menor interferência estatal, reforçando as estruturas que favorecem a acumulação de riqueza por parte das elites econômicas e aprofundando as desigualdades sociais.

A lógica neoliberal, com sua ênfase na redução do papel do Estado e na promoção da iniciativa privada, tem implicações profundas no processo de formação dos professores no Brasil. Sob essa lógica, as políticas educacionais são reconfiguradas para atender às deman-

das do mercado, resultando em uma série de mudanças que afetam a formação docente.

A flexibilização da formação docente se manifesta através da valorização de cursos de curta duração e programas de certificação rápida que são promovidos como soluções eficientes e econômicas para preparar professores. Essa abordagem atende à necessidade imediata do mercado por mão de obra qualificada, mas frequentemente resulta em uma formação superficial e insuficiente.

Além disso, a adoção de políticas educacionais neoliberais promove a privatização da educação, incluindo a formação docente. O aumento da presença de instituições privadas e a expansão de programas de ensino a distância são exemplos claros desse movimento. Essas instituições privadas, muitas vezes, focam em maximizar lucros, o que pode levar à redução da qualidade do ensino, já que os recursos destinados à formação docente são minimizados para aumentar a margem de lucro.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que o número de professores formados em cursos de licenciatura à distância na rede privada mais que dobrou em dez anos, passando de 28,2% em 2012 para 60,2% em 2022. Nesse mesmo período, enquanto o número de alunos matriculados nessas faculdades de licenciatura só aumentava, a qualidade dos cursos caiu significativamente.

Além disso, o levantamento aponta que, embora outros cursos de ensino superior também tenham registrado um crescimento expressivo da educação à distância, a proporção de concluintes nessa modalidade é muito inferior à das licenciaturas, passando de 9,2% para 30,3% no mesmo período. Os problemas na formação docente no país são numerosos e incluem uma articulação frágil entre o conteúdo ensinado nas faculdades e as exigências do dia a dia escolar, uma estrutura deficiente no esquema de estágios obrigatórios, e a

mercantilização de cursos EAD, muitas vezes oferecidos a baixo custo com aulas gravadas e acessíveis a um número ilimitado de alunos.

A influência neoliberal também se reflete na incorporação de métricas de eficiência e produtividade na avaliação da formação docente. Com ênfase em resultados quantificáveis, como taxas de aprovação e desempenho em testes padronizados, os futuros professores são treinados para alcançar metas específicas, muitas vezes impostas por políticas educacionais baseadas em modelos empresariais, ao invés de serem incentivados a desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva de seu papel educacional.

Nesse cenário, a política educacional brasileira adota uma postura de desregulamentação e flexibilização que atende à dinâmica do neoliberalismo. A formação docente é ajustada para ser mais adaptável às flutuações do mercado de trabalho, muitas vezes desconsiderando as necessidades reais dos contextos escolares e as demandas da prática pedagógica cotidiana. Essas ofensivas capitalistas na formação de professores são reforçadas por diretrizes de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

As ofensivas capitalistas na formação de professores

A formação de professores e o processo educativo em geral emergiram como campos cruciais de atuação para organismos multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Diretrizes fundamentais dessas instituições para a formação de professores incluem a flexibilização da formação docente e o aligeiramento da formação inicial, em busca, segundo essas organizações, de praticidade, eficiência e eficácia, fundamentadas, por sua vez, na pedagogia das competências. Autores como Gomes (2006) e Santos (2017; 2019), argumentam, cada um a seu modo, que tais diretrizes visam

submeter o processo educativo à lógica burguesa dominante, mercadológica e empresarial.

Conforme apontado por Gomes (2006), a influência do capital exerce mudanças substanciais na natureza dos programas de formação de professores, refletidas na abordagem superficial dos conteúdos e na redução do tempo destinado à formação. Essas alterações têm contribuído para o surgimento de uma considerável esfera comercial no âmbito do ensino superior de formação inicial de professores. Como exemplo, podemos citar uma predominância, na formação docente, das teorias da pedagogia das competências, da pedagogia do professor crítico reflexivo, do construtivismo, da pedagogia multiculturalista, da pedagogia de projetos, entre outras pedagogias alinhadas ao mercado capitalista.

O capital reduz, conforme suas conveniências, aquilo que deve ser ensinado e os espaços em que o professor pode operar. A ideia de uma sociedade onde a informação e o saber estão ao alcance de todos, é ilusória e enganadora, tanto na medida em que a grande maioria não tem acesso a eles quanto no fato de que os mesmos são dados de maneira incompleta, ou são falseados, recheados de conteúdos ideológicos, o que nos remete à imprescindível inclusão da dimensão política na formação do professor, pois sem ela, os saberes e atuações docentes tornar-se-ão tecnicistas, mecanizados, não intencionalizados ou intencionalizados conforme a ideologia que os elabora. Sendo esta ideologia a do capital, então tanto os saberes quanto as ações do docente serão colocadas à disposição do sistema vigente na sociedade hoje e construtos humanos como ética e cidadania [...] (Gomes, 2006, p. 41-42).

Adicionalmente, sob a perspectiva neoliberal, foram identificados setores na educação que necessitavam de revisão e adaptação para se alinharem ao novo paradigma de acumulação e produtivismo. Entre essas categorias estão os objetivos educacionais, o currículo escolar e as metodologias de ensino e formação de professores,

que foram ajustados com o intuito de se adequarem de forma mais ágil e eficaz aos interesses do capital.

Uma das categorias mais importantes na recente reformulação do capital é a flexibilização do processo de produção, que se estendeu a todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Nesse contexto, a educação é transformada em um serviço, uma mercadoria. Duarte (2011) alerta que essa flexibilização resulta no esvaziamento do trabalho educativo escolar, tornando-o um processo sem conteúdo significativo. Essa mudança reflete, no campo educacional, a crise cultural da sociedade contemporânea, em que a educação perde seu valor formativo em favor de uma lógica mercantil e produtivista.

Nesse contexto, a pedagogia do “aprender a (des)aprender”, conforme delineada por Santos (2017; 2019), destaca que a tendência de alinhar as políticas educacionais às demandas do mercado, como observado na pedagogia das competências, resulta na negligência da formação integral do estudante. Para potencializar o mercado educacional, empresários do setor oferecem diversas concessões, prometendo melhorias na empregabilidade, desenvolvimento da criatividade individual, estímulo ao empreendedorismo e dinamização dos conhecimentos subjetivos. A formação de professores, portanto, deve se adaptar a essas novas exigências impostas pelo capital, muitas vezes em detrimento de uma formação mais profunda e crítica que prepare os docentes para os desafios complexos da prática pedagógica.

Os defensores dessas inovações acreditam que o profissional formado com base nas competências propostas demonstrará maior flexibilidade e aptidão para lidar com o cenário contemporâneo, caracterizado pela dualidade entre crise e oportunidade. Essa adaptação é muitas vezes necessária para a sobrevivência do trabalhador, que geralmente enfrenta condições precárias no atual contexto de crise. A pedagogia do “aprender a (des)aprender” se configura, nesse contexto, como uma negação da formação integral do trabalhador-estudante. Esta formação integral, desenvolvida por Marx (2017) e apro-

fundada por Gramsci (2022), busca integrar aspectos intelectuais, habilidades práticas e aspirações criativas. No entanto, a abordagem contemporânea, que se alinha às exigências do mercado, frequentemente sacrifica essa formação completa em favor de uma educação mais superficial e utilitarista, como argumenta Santos (2020).

A formação de professores demanda objetivos e competências específicas, o que exige uma estrutura organizacional adequada e direcionada para cumprir essa função. Segundo Saviani (2009), é necessário integrar elementos de diferentes faculdades ou institutos, atualmente separados pela dualidade³⁴ considerada artificial entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Saviani (2009) demonstra que existe um dilema na formação de professores no Brasil. Ele observa que as faculdades de Educação tendem a concentrar especialistas nas formas abstratas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas dos currículos escolares reúnem especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Esta dissociação resulta em modelos que não resolvem o dilema inerente à função docente, pois ambos os modelos desembocam em soluções embaraçosas.

Ainda de acordo com Saviani (2009), historicamente dois modelos de formação de professores permearam a educação no Brasil. O primeiro é o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, onde a formação do professor se limita à cultura geral e ao domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. O segundo é o modelo pedagógico-didático, onde a formação do professor só está completa com o efetivo preparo pedagógico e didático.

34 Lukács (2018), ao descrever o complexo da educação, capta a dualidade no cenário do desenvolvimento histórico-social. Para o autor húngaro, em sentido Lato, a educação é um complexo universal e efetiva-se espontaneamente, se empenhado na apropriação por parte dos indivíduos das objetivações constituintes do gênero humano. Em sentido Estrito, a educação surge da força da divisão de classes e é influenciada por seus interesses. Já a dicotomia é uma expressão da dualidade educativa no aprofundamento da propriedade privada e divisão do trabalho na sociedade capitalista

O dilema da formação de professores no Brasil surge dessa dualidade entre os conteúdos culturais-cognitivos e a preparação pedagógica-didática. Saviani (2009) argumenta que uma solução para esse dilema não pode ser encontrada em nenhuma dessas alternativas isoladamente. Portanto, é necessário repensar a formação docente em um modelo que una os aspectos pedagógicos e didáticos aos conteúdos culturais e cognitivos, permitindo que os estudantes assimilem ambos no processo de aprendizagem-ensino.

A educação enfrenta diversos desafios, destacando-se a necessidade urgente de alinhar-se às demandas históricas de formação e valorização dos professores. Contudo, essa sincronia tem sido prejudicada por uma desconexão entre as diretrizes propostas e a realidade educacional, resultando em uma lacuna significativa. Em especial, a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, juntamente com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, reflete uma abordagem tecnocrática. Essa abordagem prioriza o controle sobre o trabalho pedagógico, fundamentada em lógicas privatistas e empresariais. Ao invés de representar avanços, esse modelo é percebido como uma regressão em relação às conquistas anteriores na política de formação docente.

Simultaneamente, a educação se encontra imersa em um cenário de flexibilização impulsionado pela crescente demanda do mercado por uma força de trabalho adaptável às exigências da acumulação flexível. Esse contexto requer profissionais multifuncionais, frequentemente contratados sob condições precárias e sujeitos a uma maior flexibilidade laboral. Nesse sentido, as reformas educacionais, incluindo a flexibilização curricular, estão em andamento, integrando a formação de professores a esse movimento.

A BNC-Formação surge como uma resposta a essas transformações, buscando alinhar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as demandas emergentes do mercado. A regulamentação desta resolução ocorreu de forma impositiva, sem um debate democrático significativo e sem considerar as contribuições dos professores e das instituições escolares. Esse cenário reflete uma tendência preocupante de adaptação da formação de professores aos interesses políticos e econômicos dominantes.

Segundo Nóvoa (2017), a formação de professores transcende o mero domínio educacional, adentrando esferas políticas, econômicas e sociais, influenciadas pelos interesses do capital global. O autor argumenta que, ao impor medidas reguladoras, o capital realiza um intenso bombardeio ideológico, moldando as percepções dos educadores e forçando uma formação pragmática centrada na competência. Essa abordagem, afirma o autor, eleva a cidadania como o ápice a ser alcançado por meio da educação, desviando assim o foco das verdadeiras batalhas sociais. Ao direcionar as energias para a obtenção de competências, o sistema desvia a atenção da necessidade real de confrontar e superar as estruturas opressivas do capitalismo.

Uma das consequências desse processo é a fragmentação da aprendizagem, que acaba por restringir o acesso à construção de conhecimentos essenciais para a formação integral do indivíduo e limitar a educação geral. Tanto a flexibilização da aprendizagem inicial quanto a continuada do professor da educação básica contribuem para enfraquecer o ensino, impactando negativamente uma concepção educacional voltada para o desenvolvimento humano completo.

A política de reforma educacional flexível, em meio à crise do capitalismo, distancia os agentes da educação e os formuladores de políticas, promovendo perspectivas sociais conformistas baseadas em diretrizes sobre o papel e a formação de professores. A tutela es-

tatal, através de um discurso científico-curricular, busca estabelecer novos mecanismos de controle sobre a profissão docente.

Com base nas transformações no mundo do trabalho e na demanda por formação do “novo trabalhador” para atuar no desenvolvimento do capital, contrarreformas ultra neoliberais são aplicadas na educação, sob os paradigmas da pedagogia das competências e metodologias ativas de ensino. Essas reformas visam adequar o futuro trabalhador à realidade de desemprego crônico e estrutural, promovendo a imagem de um trabalhador criativo, flexível e empreendedor de si mesmo. No entanto, por trás dessa abordagem, esconde-se ao agudizamento da precarização do trabalho, que retrocede décadas em relação às conquistas trabalhistas, como seguridade social, previdência e limitação de horas de trabalho. O objetivo dessas contrarreformas é adaptar, fragmentar e dividir a classe que vive do trabalho.

As novas políticas educacionais, com seu arcabouço teórico aliado na pedagogia das competências, nas novas pedagogias diferenciadas (metodologias ativas, novas tecnologias da educação, das situações-problemas, de projetos, sócio emocional, gamificação da educação, aprendizagem em modalidades EaD) incluindo as políticas de formação de professores, surgidas em meio aos processos de globalização, neoliberalismo e pós-modernidade, representam manifestações de uma nova fase na tentativa de impulsionar a expansão capitalista e o desenvolvimento industrial sob o paradigma da acumulação flexível. Para atingir esse objetivo, é essencial estabelecer um sistema educativo reformulado, direcionado à formação de uma mão de obra adaptável e flexível, capaz de atender às demandas do novo modelo de expansão do capital. Em essência, busca-se desenvolver uma força de trabalho tecnologicamente competente, em alguns casos altamente qualificada e em outros menos, apta a se adaptar ao modelo de produção flexível, com habilidades multitarefas, disponível a custos acessíveis e prioritariamente voltada para o

treinamento de trabalhadores multitarefas em detrimento do desenvolvimento integral do indivíduo (Gamboa, 2001).

De outra forma, durante o processo de globalização e reestruturação neoliberal, esse autor argumenta que a educação é encarregada de produzir uma nova mercadoria: o capital humano³⁵. Sob uma visão fabril, as reformas educacionais recentes têm enfatizado a busca por métodos pedagógicos que alcancem objetivos neutros, respaldados pela ciência, com o intuito de alcançar eficácia prática e instrumental. Nesse contexto, a didática é direcionada para a conversão dos objetivos de ensino em procedimentos práticos, automatizando as etapas do processo educativo. Repetindo: essa abordagem visa, em última instância, adaptar o estudante-trabalhador à realidade do mercado de acumulação flexível, a precarização das relações trabalhistas e a um cenário de desemprego estrutural. E as políticas de formação de professores precisam se adaptar a essas diretrizes, por isso, são constantemente reformuladas.

No processo de relativização da qualificação, conforme delineado por Kuenzer (2016), ocorre a banalização das competências. Para a autora, tal processo desvincula o capital de habilidades específicas, permitindo-lhe uma maior flexibilidade na oferta de educação, enquanto mantém a propriedade privada do conhecimento produzido

35 Para Schultz (1973), o Capital Humano é a aquisição de conhecimentos e habilidades que têm valor econômico significativo. Esses conhecimentos e capacidades são em grande parte resultado de investimentos, e quando combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis principalmente pela superioridade produtiva dos países tecnologicamente avançados. O capital humano é humano porque reside dentro do indivíduo e é capital porque representa uma fonte de satisfação ou rendimentos futuros, ou ambos. Em sociedades onde os indivíduos são livres, o capital humano não é um ativo transacionável, ou seja, não pode ser vendido. No entanto, pode ser adquirido por meio de investimentos no próprio desenvolvimento pessoal, não como um bem negociado no mercado, mas sim como uma melhoria do indivíduo. Isso implica que uma pessoa não pode separar-se de seu próprio capital humano. Este deve sempre acompanhar o indivíduo, seja no trabalho produtivo ou no consumo. Isto é, busca expressar o valor dos investimentos realizados por uma nação ou por indivíduos, com a expectativa de obter retornos adicionais no futuro.

ao longo da história humana, especialmente aquele de natureza científico-tecnológica e social avançada, estratégico para a acumulação. Esse conhecimento entendido como de ponta é reservado a um grupo específico que detém o controle dos meios de produção. Isto é, essas reformas, seja do currículo, seja da formação inicial e continuada de professores, é a negação do conhecimento, da cultura geral, construído ao longo da história humana, à classe que vive do trabalho.

De acordo com Gramsci (2021), os filhos da classe proletária são compelidos a desperdiçar suas habilidades, mesmo que possuam inteligência ou cultura social, ao se envolverem em atividades no setor produtivo – frequentemente caracterizado pela precariedade. Caso busquem uma formação mais abrangente, são compelidos a se tornarem autodidatas. Em outras palavras, nesse modelo de formação orientado pela flexibilização para atender às demandas de um mercado flexível, surge um indivíduo meio humano, limitado e parcial, incapaz de desenvolver plenamente todas as suas capacidades.

As novas estratégias de gestão na educação e na formação docente têm como objetivo subjugar a classe trabalhadora a sistemas flexíveis, caracterizados pela intensificação e pela precariedade, resultando em um aumento voraz e desumanizador da demanda por força de trabalho. Nessa conjuntura, é crucial garantir uma formação que integre tanto a dimensão geral quanto específica do indivíduo; é necessário lutar contra o enfraquecimento e a negação do conhecimento da pessoa humana (Kuenzer, 2016).

Isso implica que, dentro dos limites do paradigma burguês contemporâneo, uma escola de alcance amplo é, na prática, moldada pelas demandas do mercado, refletindo um viés utilitarista e pragmático da escola. A educação passa a ser encarada como algo ágil e eficiente, assemelhando-se às práticas empresariais, e é impregnada pelos valores corporativos. Isso se manifesta, como apontado, no processo de flexibilização do currículo e da formação

de professores, uma iniciativa que é normatizada e facilitada pela BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Consequentemente, a educação se converte em um empreendimento, um investimento empresarial. Com esse processo em movimento, surge uma versão atualizada da teoria do capital humano, na qual a educação atua como um equalizador, um intermediário, um vendedor da força de trabalho, e a instituição escolar se transforma em comerciante de uma mercadoria.

Considerações finais

A flexibilização da formação docente na sociedade capitalista atende principalmente aos interesses do mercado, buscando adaptar os professores às demandas da acumulação flexível. Essa abordagem, promovida por organismos multilaterais e influenciada pelo neoliberalismo, prioriza a praticidade, eficiência e eficácia na formação, baseando-se na pedagogia das competências. Contudo, essa flexibilização resulta na superficialidade do ensino, na redução do conteúdo e na mercantilização da educação, transformando-a em um serviço comercial. A pedagogia do “aprender a (des)aprender” e as políticas educacionais contemporâneas, como a BNC-Formação, refletem essa tendência, negligenciando a formação integral do estudante e do professor em prol da adaptação ao mercado de trabalho. Assim, a flexibilização da formação docente contribui para a fragmentação da aprendizagem, enfraquecendo uma concepção educacional voltada para o desenvolvimento humano completo. Em última análise, essa abordagem reforça a precarização do trabalho e a subjugação da classe trabalhadora aos interesses do capital, transformando a educação em um empreendimento empresarial e os professores em meros vendedores de força de trabalho, executores de tarefas.

O sistema educacional exerce uma profunda influência na formação dos valores e perspectivas individuais, moldando não apenas

as capacidades profissionais, mas também os quadros de referência éticos e morais que orientam as ações e decisões dos indivíduos.

Ao considerar a flexibilização da formação de professores no Brasil e seu contexto em um cenário marcado pelo avanço das ofensivas capitalistas na educação, torna-se evidente que a maneira como os professores são formados não é apenas uma questão técnica, senão ideológica. A formação dos educadores não apenas transmite conhecimentos e técnicas pedagógicas, mas também perpetua determinados valores e perspectivas sobre o papel da educação na sociedade.

Nesse sentido, a flexibilização da formação de professores pode ser vista como parte de um processo mais amplo de adaptação do sistema educacional aos interesses do capitalismo. Ao enfatizar a rápida inserção no mercado de trabalho e a eficiência técnica em detrimento da reflexão crítica e da formação integral dos educadores, essa flexibilização pode contribuir para a reprodução de uma lógica capitalista que valoriza a produtividade e o lucro.

A educação é muito mais do que apenas um meio de adquirir habilidades técnicas e competências. Ela desempenha um papel fundamental na formação da visão de mundo dos indivíduos e na transmissão de valores que sustentam o modelo socioeconômico existente. Contrariamente à visão simplista defendida por algumas agências internacionais, o sistema educacional não é neutro, mas sim um agente ativo na reprodução e legitimação das estruturas sociais e econômicas.

Enfatizamos que é crucial questionar a visão reducionista da educação como mero meio de adquirir habilidades técnicas e competências, e reconhecer seu papel central na formação da visão de mundo dos indivíduos e na reprodução das estruturas sociais e econômicas existentes.

Diante do cenário complexo que envolve a flexibilização da formação de professores no Brasil e o avanço das ofensivas capitalistas

na educação, é imperativo reconhecer o papel essencial da atuação crítica e da construção de espaços que alertem sobre os riscos que isso pode ocasionar na formação das subjetividades. Sem essa postura ativa, a função educativa corre o risco de se reduzir a um mero instrumento de perpetuação das desigualdades intrínsecas ao modo de produção vigente. Em vez de ser um veículo para a promoção do conhecimento e da emancipação, a educação se torna cúmplice na manutenção de um sistema injusto que explora e precariza a existência humana em prol do lucro de uma minoria privilegiada.

É importante, no entanto, evitar uma visão ingênua que esperaria alcançar uma transformação radical da sociedade unicamente por meio da educação formal. Reconhecemos que a escola muitas vezes representa o único acesso formal ao conhecimento acumulado e historicamente desenvolvido pela humanidade para muitos indivíduos. Essa realidade nos instiga a adotar uma abordagem radical, orientada para uma perspectiva revolucionária, que reconheça o potencial transformador da prática educativa, porém, que também esteja consciente das limitações e desafios enfrentados nesse contexto.

Diante das dificuldades extremas, não podemos perder de vista a importância de agregar educadores comprometidos com uma prática genuinamente transformadora. Não se trata de adotar um ideal romântico, senão de reconhecer que a abordagem nos espaços formais de educação pode contribuir de maneira significativa para a formação de consciências revolucionárias. Este desafio demanda uma atenção especial e um compromisso firme com a propagação coerente e teoricamente embasada da formação dos professores, visando transcender a mera reprodução dos saberes e valores capitalistas. É um chamado que deve ecoar em todo professor comprometido com a construção de um horizonte socialista para a humanidade.

Referências

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª. ed. rev. e ampl., Campinas: Autores Associados, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a américa latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. – Campinas, SP: Autores Associado/ HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. Cap. 1, parte 2, p. 79 – 106.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas?** escritos de 1916 a 1920. Seleção de artigos a apresentação de Gianni Fresu; tradução de Carlos Nelson Coutinho e Rita Coutinho. – 1ª. ed., São Paulo: Biotempo, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**: Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. - 9ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Levantamento sobre a formação docente em cursos de licenciatura à distância na rede privada**. Dados obtidos pela ONG Todos Pela Educação, divulgados pelo g1, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 24 maio 2024.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 10ª Região**, Brasília, v. 20, nº. 2, p. 13-36, 2016.

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

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle – 2.ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor; Afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, nº 166, p. 1106 – 1133, Out./Dez., 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº. 40, p. 143-155, Abr., 2009.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

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

SANTOS, Deribaldo. **Educação profissional**: crise e precarização. - Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SANTOS, Lailton de Souza. **Trabalho, educação e emancipação humana**: uma análise da possibilidade de uma formação omnilateral. [recurso eletrônico] / 2020. 120f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Limoeiro do Norte, 2020.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

A INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Expedito Vital Marinho Junior

Doutor em Educação (PPGE/UECE)

Professor Efetivo da rede municipal de Fortaleza (SME/FORTALEZA)

juniorbs1@yahoo.com.br

Layslândia de Souza Santos

Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE)

Professora Efetiva da rede municipal de Quixadá (SME/QUIXADÁ)

sousalays7@gmail.com

Julliano Cruz de Oliveira

Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia

Técnico em Assuntos Educacionais (IFCE/MN)

julliano.cruz@aluno.uece.br

Resumo: Este estudo analisa a influência do Banco Mundial na formação de professores no Brasil, destacando sua concepção de educação como ferramenta crucial para mitigar os problemas decorrentes de crises econômicas e sociais. A pesquisa tem como objetivo examinar como as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países da América Latina e Caribe afetam não só a formação docente, mas também a instrução escolar brasileira. Ancorado no materialismo histórico-dialético e no ontométodo marxiano, o artigo tem caráter teórico-bibliográfico e documental, integrando elementos quantitativos e qualitativos. A subordinação dos sistemas educacionais periféricos às políticas de instituições financeiras internacionais foi elemento de destaque entre os resultados. Isso se deve ao fato de que a educação é entendida, primariamente, como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico; assim, o Banco Mundial perpetua desigualdades estruturais ao invés de abordar de forma integral os problemas estruturais que afetam a formação de professores e o aprendizado dos alunos.

Palavras-Chave: Educação. Formação de Professores. Banco Mundial.

Introdução

A formação de professores em contextos periféricos do capitalismo tem sido objeto de intensa análise e debate pelos estudiosos do campo educacional, especialmente diante da influência predominante que o Banco Mundial tem nas políticas públicas dessas regiões. O Banco Mundial, devido ao seu protagonismo como articulador dos assuntos capitalistas no cenário global, advoga uma concepção de educação vinculada à lógica do capital humano, destacando-a como um elemento essencial para superar crises econômicas e sociais.

O objetivo geral deste estudo consiste em examinar a influência que o Banco Mundial tem sobre assuntos educacionais dos países da América Latina e Caribe, considerando suas implicações para a prática pedagógica e o sistema educacional como um todo. Através dessa análise, buscou-se compreender como as diretrizes e políticas impostas pelo Banco Mundial impactam não apenas na formação dos professores, mas também no teor da educação oferecida.

A problemática contextual que envolve este estudo se refere à subordinação dos sistemas educacionais dos países periféricos às diretrizes impostas por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Examinar a imposição de políticas educacionais por essas instituições financeiras internacionais para além da aparência imediata é fator de relevância desta pesquisa. As profundas repercussões socioeconômicas que influenciam diretamente a formação de professores e, consequentemente, o desenvolvimento educacional de populações vulneráveis em países periféricos mostram-se como motores problematizadores para a investigação.

Para dar conta de tal empreitada, a nossa exposição está ancorada nos pressupostos teóricos metodológicos do materialismo histórico-dialético e do ontométodo desenvolvido por Lukács em sua Ontologia do Ser Social, sendo um estudo de cunho teórico-bibliográfico e documental que considera elementos quantitativos e qualitativos em sua abordagem.

O texto está estruturado em quatro partes complementares. Inicialmente, a introdução apresenta o objeto de estudo, o objetivo geral, a problemática e a relevância da pesquisa. Em seguida, uma segunda parte que discute os pressupostos teórico-metodológicos adotados na investigação. Na terceira seção, realiza-se a contextualização histórica do Banco Mundial, examinando-se como ele passou a investir em setores estratégicos para consolidar sua influência e suas políticas socioeconômicas nos países periféricos. À guisa de conclusão, são apontados os desdobramentos das diretrizes do Banco Mundial na educação e na formação de professores com especial ênfase sobre o caso brasileiro.

Metodologia

Fundamentamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e no ontométodo lukacsiano para a realização da investigação. Dentre as vertentes que se desenvolveram no marxismo a partir dos escritos deixados por Marx e Engels, acreditamos que o esforço hercúleo realizado por Lukács em recuperar o que foi, de fato, dito por eles em suas próprias obras merece destaque. A síntese desse processo, que chamamos de ontométodo, é o meio mais apropriado de apreciação do real levando em consideração a dialética pertinente na relação objeto-sujeito.

A pesquisa precisa, necessariamente, estar articulada com um método científico comprometido com a compreensão do movimento histórico e contraditório da humanidade, que se proponha a analisar os fatos para além da aparência imediata dos fenômenos da realidade. O ontométodo marxiano é aquele que melhor interpreta a realidade, além de apontar meios para intervir nela de forma concreta e radical porque reconhece a existência dos seres humanos dentro de sua historicidade e em conformidade com as relações materiais da sociedade.

É essencial reafirmar isso uma vez que as ideias não têm existência independente; elas derivam das condições materiais e das funções nas quais os seres humanos estão inseridos. Atualmente, a gnosiologia (ciência do conhecimento) é forte nos meios científicos-acadêmicos. Conforme essa (pseudo) ciência, as ideias podem sim transformar a realidade concreta sem que haja, necessariamente, os meios materiais apropriados para isso. Marx e Engels (2007) afirmam que é o modo de produção da vida material que condiciona o processo da vida social, política e espiritual e não o contrário.

Em Marx (2017), a teoria é compreendida como a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que investiga. O pesquisador direciona seu olhar para a realidade e a partir dela extrai a teoria, reconhecendo que o objeto está em constante movimento. Essa perspectiva enfatiza a dinamicidade da relação entre objeto e sujeito, na qual a teoria é construída como resultado do processo de observação e compreensão ativa da realidade em transformação. Com efeito, optou-se por conduzir esta pesquisa através de uma abordagem teórico-bibliográfica e documental, uma vez que permite uma melhor interpretação de nosso objeto de estudo.

A fundamentação teórica se articulada ao movimento desse objeto. Para contextualizar e fundamentar o histórico e a ascensão do Banco Mundial como formulador de diretrizes das políticas educacionais, recorremos a McNamara (1968), Leher (1998) e Pereira (2010). Em seguida, o objeto nos direciona para compreender como as diretrizes do Banco Mundial se refletem na educação e influenciam a formação de professores. Nesse sentido, dialogamos com Mendes Segundo (2005), Trinchês (2016), Shiroma et al. (2017), Decker (2017), Lopes (2018) e Pereira, Santos e Mendes Segundo (2020).

O documento “Aprendizagem para Todos” (*Learning for All*), elaborado pelo Banco Mundial com metas para a década de 2010 destinadas aos países em desenvolvimento, também recebeu nossa atenção. Evangelista (2012) destaca que tais documentos são produ-

tos que resultam de informações selecionadas a partir de avaliações, análises, tendências, recomendações e proposições de interesse do próprio Banco Mundial. Eles refletem e são constituídos por uma combinação de intenções, valores e discursos diversos ao mesmo tempo em que moldam e são moldados pelo contexto histórico.

No intuito de compreender o objeto em sua totalidade, a abordagem utilizada para atender à finalidade proposta nesta investigação analisa e integra elementos quantitativos e qualitativos provenientes dele. Lukács (2018) argumenta que na natureza inorgânica e orgânica, a relação entre quantidade e qualidade é indispensável para entender a interação real entre os objetos. Esses elementos devem ser considerados dialeticamente, de modo inseparável e ativo, constituindo determinações reflexivas e coordenadas. Esta perspectiva destaca a importância de compreender o *quantum* concreto e as qualidades tangíveis de um objeto de forma integrada, sem reduzi-las a uma simples sistematização lógica.

Formação de professores na periferia do capitalismo: o Banco Mundial no centro do debate

A lógica que rege a exploração capitalista faz da dependência um fator chave, sujeitando o capital nacional dos países periféricos ao estrangeiro e, similar a um esquema piramidal, levando esses próprios países a explorar aqueles inferiores em produção e progresso econômico-tecnológico.

O Banco Mundial aparece nesse cenário como um facilitador essencial do sistema produtivo, materializando a concepção norte-americana de economia política e da ideologia capitalista. O discurso bem ensaiado, propagado e financiado pelo Banco, é enfático em afirmar que a superação das crises pode ser alcançada com o auxílio imprescindível da esfera educacional, mais precisamente da educação escolar.

Essa ideia resgata uma visão tecnicista de educação, muito forte durante a década de 1970 no Brasil, cuja principal referência era a teoria do Capital Humano de Theodore Schultz. Acreditava-se que o acesso à educação proporcionaria melhores chances de competir no mercado. A escola era a responsável por oferecer oportunidades iguais a todos e cada indivíduo era responsável por progredir ou não, alcançar sucesso ou não, através da meritocracia.

Não é por acaso que, do ponto de vista das ideias, essa concepção ganhou força no período mencionado e, de modo oscilante, vem tomando corpo novamente em documentos que reformam a educação brasileira. Mészáros (2002; 2011) afirma que vivemos uma crise sem precedentes, a qual intitulou crise estrutural do capital. Ela afeta toda a sociedade em suas mais diferentes facetas; afinal, o modo como ocorrem as relações na produção reflete como os indivíduos agirão nas demais esferas da totalidade social. A classe trabalhadora, que mais sofre com os efeitos dessas tribulações, é um fator de preocupação e de cuidado no tabuleiro do grande capital, pois a pressão causada pelas crises gera insurreições contra o sistema produtivo e contra aqueles responsáveis pela administração do aparato estatal.

A contenção é realizada por meio de concessões que, devido à necessidade de manter as taxas de lucro sempre em alta, levam os governos ao redor do globo a se mobilizarem e se adiantarem para reformar o sistema. Essas concessões podem ser comparadas às sobras de um grande banquete que, como lembrou Marx, “[...] significa apenas afirmar que quanto mais depressa o operário aumentar a riqueza alheia, tanto mais gordas serão as migalhas que sobram para ele.” (Marx, 2010, p. 56).

É no contexto dessa crise que a pobreza e a segurança se tornaram setores críticos. A política de incentivo aos setores sociais passou a ser uma prioridade para o Banco Mundial, especialmente a partir de meados dos anos 1960. Além da crise econômica emer-

gente, o apoio político e estratégico durante o período da Guerra Fria (1947-1991) era determinante para o triunfo capitalista, o que demandava maior atenção do Banco Mundial (Leher, 1998). Com o intuito de mitigar ou suavizar os problemas decorrentes da crescente miséria global, a educação se tornou um instrumento fundamental, necessitando de investimentos significativos. Grande parte das verbas aplicadas nessa área veio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, que assumiram a liderança na reforma educacional em países da América Latina e Caribe. A influência e o poder decisivo dessas instituições em assuntos educacionais tornaram-se frequentes.

Durante a gestão de Robert McNamara (1968-1981), o Banco Mundial atingiu seu pico de ingerência, sendo considerado “apêndice do tesouro norte-americano” (Pereira, 2010). Sua expansão foi sentida em todos os países devedores, e sua influência política e econômica alcançou um *status* nunca antes visto. A pobreza precisava ser combatida e a segurança resguardada, pois, conforme Gramsci (2007), a repressão estatal por si só não é suficiente para manter os países periféricos permanentemente subordinados; sociedade política e civil precisam estar alinhadas para a manutenção do *status quo*. McNamara compreendeu isso. Conforme argumentou, os serviços sociais básicos interferem de modo determinante no nível de instrução de uma nação (McNamara, 1968). Consequentemente, os investimentos feitos durante sua gestão duplicaram ou triplicaram as operações em regiões como a Ásia, a África, a América Latina e o Caribe.

A esfera educacional permaneceu como uma importante aliada no processo de ressignificação dos conflitos enfrentados pelo sistema capitalista. A crise que se concretizou na década de 1970 trouxe consigo arrocho salarial e altas taxas de desemprego para classe trabalhadora. A tática de apascentar os trabalhadores para garantir sua produtividade teve consequências desastrosas para as já precárias condições de vida deles.

Embora fosse um dos principais protagonistas, se não o principal, na disseminação da política neoliberal mundialmente, o Banco Mundial contou com o importante apoio de outros organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Essa união de forças também envolveu a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs) para promover o “negócio do desenvolvimento” durante a gestão de James Wolfensohn (1995-2005) (Pereira, 2010).

A atuação coadjuvante de boa parte desses organismos multilaterais tem como finalidade arbitrar a favor dos interesses político-econômicos do Banco Mundial. Como o Banco detém o capital para realizar os empréstimos, a decisão final sobre as transações a serem efetivamente realizadas é dele. A UNESCO, por exemplo, tem desempenhado o papel de auxiliar, mediando a efetivação dessa ideologia (Mendes Segundo, 2007). Congressos e eventos com esse objetivo são periodicamente realizados; neles, veicula-se o discurso da participação democrática, dando aos envolvidos a ilusão ou sensação de tomada de decisão. Contudo, é o Banco Mundial que detém o poder de deliberação.

É nessa conjuntura que o Banco Mundial se tornou consultor e interventor dos países devedores. Suas prescrições são consideradas infalíveis quando seguidas conforme o receituário. Existe também um cuidado para que essas diretrizes se pareçam mais com conselhos bem fundamentados sobre como impulsionar aspectos socioeconômicos que têm impedido o desenvolvimento das nações envolvidas ao invés de imposições. No contexto educacional, por exemplo, Shiroma e Cunha (2016, p. 136) resumem bem essa abordagem:

[...] uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais.

Ao atribuir a causa dos problemas como a pobreza e outras adversidades do capitalismo à educação, o Banco Mundial distorce a situação real, alimentando uma visão baseada em aparências sem adentrar na essência do problema.

Conforme Lukács (2018), a educação representa uma teleologia secundária, ou seja, não resulta necessariamente em um objeto concreto como as teleologias primárias. Teleologia refere-se à capacidade humana de antever o processo de trabalho antes de realizá-lo. Lukács (2018) explora essa ideia em sua Ontologia do Ser Social, destacando que, assim como os indivíduos têm essa capacidade (teleologia primária), eles também podem influenciar outros a executar atividades que resultem em produtos concretos (trabalho) – teleologia secundária. Contudo, é importante ressaltar que nas teleologias secundárias há apenas ideias, vontades e desejos que podem ou não se materializar. As ideias propagadas na esfera educativa exercem influência sobre os indivíduos, os quais podem ou não transformar a realidade concreta. Isso representa uma possibilidade, nunca uma garantia absoluta.

Em documentos como o Aprendizagem para Todos (*Learning for All*), redigido pelo Banco Mundial com metas para a década de 2010 direcionadas aos países em desenvolvimento, encontramos um discurso idealizado que erra ao considerar a educação como solução para os problemas contemporâneos. **“A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento”** (Banco Mundial, 2011, p. 1 – **grifo no original**), o que é inegável, pois ela faz parte da totalidade social. No entanto, o Banco Mundial insiste em afirmar que a mente humana é capaz de realizar mudanças concretas significativas, “[...] desde avanços médicos e inovação na agricultura, até mesmo no setor de construções [...]” (idem, *ibid.*, p. 1), através do conhecimento disponível no acervo global de ideias a serviço da mente humana. “E não há melhor ferramenta para fazer isso do que a educação” (idem, *ibid.*, p. 1). Nesse contexto, a aprendizagem se torna a pedra angular desse processo.

A nova estratégia do Banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (Banco Mundial, 2011, p. 1).

O antigo *slogan* “Educação para Todos” já não se sustenta mais por uma questão inerente à própria essência do complexo educacional, como salientamos anteriormente. Agora, o Banco Mundial altera sua estratégia e foca na aprendizagem. Esta mudança estreita o escopo de sua proposta, priorizando o treinamento para desenvolver habilidades e competências que são valorizadas pelo mercado capitalista em crise. A ênfase agora recai sobre preparar os indivíduos para atender às demandas específicas do mercado, adaptando-se às necessidades econômicas contemporâneas.

Os professores e a sua respectiva formação acadêmica são um dos, senão os principais, alvos do Banco. Trinchês (2016) classifica esse profissional como superdocente. Shiroma et al. (2017) explicam que sua formação é caracterizada pela fragmentação e pela pragmática, com ênfase no saber fazer, ou seja, na metodologia.

O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino. Na esteira do Relatório da Comissão da Educação para o século XXI presidido por Delors, a perspectiva aqui denunciada reduz o professor a “facilitador” de aprendizagens relativas à vida cotidiana, a acompanhante do aluno que é tomado como um solista. Reforça-se a noção de que o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar. A intervenção docente fica, neste enfoque, reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 28).

Ao acatar essa perspectiva, corre-se o risco de diluir a importância fundamental do ensino deliberado e estruturado. A crítica apresentada por Shiroma et al. (2017) ressalta que a ideia de que “o

aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina” pode inadvertidamente desvalorizar a experiência e a expertise do professor como condutor do conhecimento formal e teórico. A ênfase excessiva na aprendizagem autodirigida pode negligenciar a necessidade de uma orientação pedagógica sólida e estruturada, especialmente em áreas onde a experiência do professor é crucial para a compreensão profunda dos conteúdos.

A intervenção docente não pode ser reduzida exclusivamente à mobilização de conhecimentos práticos e tácitos para resolver problemas imediatos. É fundamental reconhecer que o ensino, enquanto processo deliberado de transmissão e construção de conhecimento, continua a desempenhar um papel vital na formação educacional dos alunos. A preocupação com o ensinar não deve ser descartada em prol de uma visão que privilegia apenas a aprendizagem autônoma na vida cotidiana.

Apesar da romantização feita pelo Banco Mundial quanto ao processo de aprendizagem, o resultado para o final da década de 2010 mostrou-se ineficiente. Isso aconteceu porque a relação de ensino-aprendizagem, ação decorrente das relações pertinentes ao complexo educacional, é uma teleologia secundária e, como já explicamos, não é garantida quando determinados passos e/ou metodologias são (rigidamente) seguidos.

O Banco Mundial persiste em sua abordagem superficial ao não confrontar radicalmente as raízes do problema educacional. Ele isenta suas próprias prescrições de falhas, culpando os professores e a gestão escolar por qualquer fracasso na implementação dessas medidas. Além disso, argumenta que o sistema educacional da América Latina e do Caribe não atrai indivíduos altamente qualificados, com forte formação técnica, o que, segundo ele, perpetua a falta de progresso na aprendizagem dos alunos. Essa visão desconsidera os desafios estruturais e socioeconômicos enfrentados nessas regiões, focando exclusivamente na responsabilização dos educadores. Conforme

Decker (2017, p. 96), “trata-se de uma ofensiva feroz aos professores, dado que é imputada a eles a má qualidade da educação na região.”

Essa conclusão equivocada reduz o processo de aprendizagem à habilidade dos professores para ensinar, limitando-o ao contexto da sala de aula. Ela também restringe a educação ao ensino formal escolar, cujo objetivo é a assimilação de conteúdos pré-determinados que são considerados valiosos e relevantes a partir do que é exigido em exames padronizados. Segundo Lopes (2018, p. 29), “a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.” Essa concepção remete à ideia de educação tecnicista, que teve grande influência no Brasil durante a década de 1970.

Conforme asseveram Pereira, Santos e Mendes (2020), a formação do professor é vista como um elemento crucial para aumentar a eficiência educacional, especialmente em contextos de reformas educacionais nos países periféricos. As agências internacionais destacam a importância dessa preparação diante das novas exigências e demandas que recaem sobre a prática pedagógica dos educadores. Os desafios incluem a construção de uma identidade docente frente a pressões ideológicas significativas; isso requer uma análise contextualizada do trabalho desse profissional dentro das reformas e das novas formas de gestão e organização escolar. Esse cenário muitas vezes intensifica o ritmo de trabalho dos professores, contribuindo para desgaste, insatisfação e até problemas de saúde.

O capital, ávido por taxas de lucro sempre em crescimento, vê no “negócio da educação” uma fonte de ganho que ainda tem muito a oferecer para se explorar. Os ataques constantes à forma como a educação é feita nos países periféricos, bem como àqueles que a realizam, demonstram a intensificação da crise estrutural, que se arrasta desde 1970. Eles são vestígios da necessidade de que providências urgentes

e, por vezes, desesperadas sejam tomadas, não importando a que custo. Tempo se tornou um fator de luxo que o capitalismo já não pode mais usufruir como outrora, afinal, *time is money!* (tempo é dinheiro!).

Considerações finais

As diretrizes do Banco Mundial exercem uma influência significativa na educação e na formação de professores no Brasil, promovendo uma visão utilitarista e superficial do papel educacional. Ao enfatizar a aprendizagem autônoma em detrimento do ensino estruturado e intencional, o Banco desconsidera a complexidade do processo educativo e simplifica as causas reais da baixa qualidade educacional. Injustamente, atribui aos professores e à gestão escolar a responsabilidade por falhas que também são estruturais e fazem parte da essência do modo de produção capitalista.

Ao conceber a educação como uma ferramenta primária para o desenvolvimento econômico, o Banco Mundial perpetua desigualdades estruturais ao invés de abordar de forma integral os problemas sociais que afetam o aprendizado dos alunos. Insiste-se recorrentemente em políticas que não confrontam as raízes profundas dos problemas educacionais no Brasil. O ideal de Comenius (1997) de “ensinar tudo a todos” ganha novo fôlego, alimentado pelo Banco Mundial, conduzindo à falha ideia de que todos poderiam ensinar qualquer coisa a qualquer um.

Um exame mais profundo do problema revela um deliberado esvaziamento do conhecimento. A crítica que se faz necessária não se limita a repaginar ou ressignificar terminologias, mas precisa romper com o sistema, não apenas reformá-lo. O Banco Mundial, ao transformar seu lema de “Educação para Todos” para “Aprendizagem para Todos”, desvia a atenção do verdadeiro problema estrutural que a sociedade contemporânea enfrenta. Enquanto suas prescrições são apresentadas como soluções para uma revolução econômico-social

nos países em desenvolvimento, negligencia-se a crise profunda que permeia suas estruturas fundamentais.

Portanto, o exame da influência do Banco Mundial na educação brasileira não deve se deter na superfície das políticas educacionais propostas, mas sim questionar o papel do ensino e da aprendizagem dentro de um contexto de transformação mais amplo e multifacetado. Romper com as visões simplistas e utilitaristas da educação é crucial para promover um sistema educacional que verdadeiramente empodere sujeitos e contribua para a construção de uma sociedade menos injusta e com maior igualdade de oportunidade para todos os indivíduos. Quiçá possa, ainda, contribuir para nos instrumentalizar contra as amarras que nos impedem de viver plenamente a humanidade que nos é negada pela estrutura capitalista.

Referências

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Marins fontes, 1997.

DECKER, A. A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014). (pp. 85-116). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de Professores no Brasil: leituras a contrapelo**. - 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. Disponível em: https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Livro-Final-Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LEHER, R. (1998). **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. (pp. 26-30). In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. 27 jul. 2024.

LUKÁCS, G. **Para a Ontologia do Ser Social**, Vol. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

McNAMARA, R. **A Essência da Segurança**. São Paulo: Ibrasa, 1968.

MENDES SEGUNDO, M. D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil**: o Fundef no centro do debate. 2005. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2010.

PEREIRA, G. A.; SANTOS, J. D.; SEGUNDO, M. das D. M. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 401-419, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SHIROMA, E. O.; CUNHA, T. M. Os Professores na Agenda do Banco Mundial para a Próxima Década. (pp. 131-149). In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. **Didática e Currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente, vol. 1. 1 ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A Tragédia Docente e suas Faces. (pp. 17-58). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de Professores no Brasil**: leituras a contrapelo. - 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. Disponível em: https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Livro-Final-Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/174912/344842.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2024.

WORLD BANK. **Learning for All**: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington: World Bank, 2011. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA-00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2024.

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA A SERVIÇO DO CAPITAL

Expedito Vital Marinho Junior

Doutor em Educação (PPGE/UECE); Professor Efetivo da Rede Municipal de Fortaleza (SME/Fortaleza); junio_bs1@yahoo.com.br

Julliano Cruz de Oliveira

Mestre em Teologia (EST); Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Morada Nova; julliano.cruz@ifce.edu.br

Resumo: O artigo tem por objetivo analisar Ensino Médio referente a Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017, como expressão da atual contrarreforma da educação brasileira. Neste propósito, consideramos a educação profissional e tecnológica como pano de fundo do exame crítico realizado acerca dos itinerários formativos que compõem a referida Lei. O método adotado foi o ontométodo marxiano porque é aquele que dosa bem a dialética existente entre objetividade e subjetividade. Efetuamos um resgate bibliográfico-documental, apoiado na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e no Guia de Implantação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional. Em linhas gerais, constatamos que a contrarreforma do Ensino Médio se revela permeada de complexidades e contradições profundas, que vão para além dos fenômenos presentes na esfera educativa e das políticas públicas nacionais. À guisa de conclusão, apreendemos que a contrarreforma do ensino médio se alinha a profunda submissão do trabalho ao grande capital em crise estrutural, restringindo conteúdos escolares, o qual acirra as desigualdades entre as classes sociais. Dito de outro modo, mesmo nos marcos do capitalismo, caberia ao Ensino Médio fomentar uma formação mais integral possível do sujeito, mas, ao contrário, legitima uma formação profissional limitada aos filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, no atendimento as demandas do capital em crise.

Palavras-Chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Itinerários Formativos. Ontométodo.

Introdução

A contrarreforma do Ensino Médio no contexto educacional brasileiro tem sido um tema central de discussão e análise, especialmente no que se refere aos impactos sobre a educação profissional e tecnológica (Ferretti, 2018). Aprovada em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, essa reforma buscou redefinir a estrutura curricular do Ensino Médio, introduzindo mudanças significativas em sua organização e conteúdo. Dentre essas alterações, destaca-se a introdução dos “itinerários formativos”, um conjunto de escolhas que os estudantes podem fazer para direcionar parte de seus estudos de acordo com seus interesses e aspirações profissionais. No entanto, essa flexibilidade não pode ser analisada isoladamente; é necessário contextualizá-la dentro do atual cenário socioeconômico e das relações de produção (Silva, 2018; Kuenzer, 2017, 2019).

Este artigo tem por objetivo analisar os desdobramentos da contrarreforma do Ensino Médio, especificamente focada nos aspectos relacionados à educação profissional e tecnológica, com ênfase na análise crítica dos “itinerários formativos”. Buscamos, ainda, compreender como as mudanças introduzidas impactam na formação técnica e profissional dos estudantes, considerando suas implicações para a formação do trabalhador no Brasil.

A abordagem específica deste estudo concentra-se no itinerário da formação técnica e profissional, explorando as dinâmicas desse componente crucial da contrarreforma. Ao examinar de perto essa faceta da reforma, almejou-se identificar seus efeitos nas escolhas dos estudantes, na oferta de cursos técnicos e no alinhamento entre a formação proporcionada e as demandas do mercado de trabalho.

Uma análise crítica à luz dos estudos marxistas propõe uma reflexão mais profunda sobre as relações entre trabalho, educação e as transformações estruturais do capitalismo. O sistema educacional está intrinsecamente ligado às relações de produção vigentes, ser-

vindo como um mecanismo de reprodução social. Nesse contexto, alguns questionamentos podem ser feitos com relação à contrarreforma do Ensino Médio quando se concentra a proposta curricular em itinerários formativos: essa formação está mais alinhada à lógica do mercado? Valoriza-se a instrumentalização da educação como meio de preparar a força de trabalho em detrimento de uma formação multifacetada e crítica?

A categoria trabalho, vista sob a ótica marxista, revela-se como um elemento-chave na compreensão dessas transformações. A vinculação estreita entre os itinerários formativos e as exigências mercadológicas sugere uma instrumentalização do processo educacional para atender às demandas imediatas do capital.

Ademais, a análise crítica dessas categorias à luz da teoria marxista implica uma reflexão sobre como as mudanças na educação impactam as relações de classe. A possibilidade de escolha dos itinerários pode não ser igualmente acessível a todos os estratos sociais, perpetuando assim desigualdades pré-existentes.

Este artigo examina o que está para além da aparência superficial das mudanças introduzidas através da contrarreforma do Ensino Médio, levantando reflexões a respeito das relações entre as categorias trabalho e educação. Com efeito, o exame de base marxista-lukasciana visa contribuir para um debate tão emergente e necessário sobre o papel da educação no atual contexto brasileiro.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa ancorada no materialismo histórico e dialético a partir do viés recuperado por Lukács em sua Ontologia do Ser Social. A escolha por essa perspectiva metodológica se justifica pela compreensão de que os fenômenos sociais e educacionais não podem ser dissociados de seus contextos históricos e das relações de produção que permeiam a sociedade.

Essa abordagem se alinha ao entendimento de que as políticas educacionais são intrínsecas às estruturas de poder e decisões políticas.

Ademais, a contribuição do *ontométodo*, sistematizado pelo autor húngaro Georg Lukács, é fundamental para a correta apreensão dos fenômenos estudados. Ele permite mediar a dialética existente entre objetividade e subjetividade de maneira apropriada dentre aquelas vertentes que se desenvolveram a partir das obras de Marx e Engels (marxismo).

A dialética é um esforço abstrativo que o cientista das ciências históricas faz para desembaraçar o emaranhado de relações (sociais e factuais) que se lhe apresentam por meio dos fenômenos concretos. Vincula-se diretamente à capacidade de suspender a realidade cotidianamente, estratificando as situações para a realização da análise e, somente em seguida, produzindo um novo conhecimento através do concreto pensado (Marx e Engels, 2007).

A metodologia adotada inclui a pesquisa bibliográfica e documental como instrumentos fundamentais para a coleta e observação de dados relacionados à contrarreforma do Ensino Médio. Foram analisados documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a exemplo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), O Guia de Implantação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional, além de outras normativas. Com efeito, verificou-se não apenas as diretrizes explícitas, mas também as contradições e os interesses subjacentes que moldam tais políticas.

A adoção do materialismo histórico-dialético de inspiração lukacsiana como referencial de análise foi a maneira encontrada para transcender a superficialidade. Nessa caminhada, desvelaram-se as contradições e dinâmicas que influenciam a educação no contexto brasileiro. O reflexo disso pode ser constatado no exame crítico e contextualizado dos impactos da contrarreforma do Ensino Médio na educação profissional e tecnológica no Brasil apresentados a seguir.

A contrarreforma do Ensino Médio: avanço do retrocesso

O cenário educacional brasileiro tem apresentado transformações significativas nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 1990, sendo as reformas educacionais uma constante preocupação tanto no meio acadêmico quanto nas esferas políticas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). O aumento da produção de estudos nesse contexto reflete o reconhecimento da relevância dessas mudanças para a configuração da educação nacional e, por conseguinte, para a compreensão das contradições presentes nas políticas educacionais.

O advento da contrarreforma do Ensino Médio, formalizado pela Lei nº 13.415/2017, trouxe consigo uma série de alterações estruturais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial os artigos 35 e 36, ocasionando significativas reformulações para o Ensino Médio. Impacto também sentido na Educação Profissional que, de acordo com o discurso de seus defensores, visa adequar o sistema educacional às demandas do século XXI.

É pertinente ressaltar que este estudo se coloca numa perspectiva de análise crítica, o que explica o uso do termo contrarreforma. Ainda que a reforma seja mecanismo utilizado pela burguesia para ajustar o status quo às necessidades emergentes do sistema capitalista, compreendemo-la como um conjunto de mudanças, por vezes, favoráveis à maioria da população. No entanto, não é possível identificar isso quando se faz uma leitura prévia da proposta de reformulação do Ensino Médio.

Esta reforma apresentou desde as primeiras discussões, ainda sob a forma de Medida Provisória nº 746 de 2016, uma disputa entre setores progressistas da sociedade civil e setores privados do empresariado educacional. Prevaleceu a posição defendida pelos conglomerados educacionais. Uma proposta curricular caracterizada pela flexibilização dos percursos formativos; a garantia de uma base nacional comum somada ao aprofundamento de um determinado setor acadêmico ou formação técnica profissionalizante (Kuenzer, 2019).

A noção de competências incorporada na organização curricular retoma um discurso dos anos 1990, já debatido e superado por estudiosos da Educação. Evidencia-se um caráter pragmático e a-histórico, não permitindo o aprendizado e o exercício reflexivo que a formação cultural demanda (Silva, 2018).

Pesquisas previamente realizadas por Silva (2015; 2018) abordavam criticamente a concepção de política curricular que se desenvolve em torno da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O primeiro ponto a ser considerado é a natureza da BNCC; questionou-se se a listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como consta no documento, reflete uma dimensão regulatória e restritiva. Isso reforça a percepção de que a BNCC conduz a uma formação mais alinhada aos interesses do grande capital (Silva, 2018, p. 45).

O sentido de um “currículo nacional” se torna limitado e prescritivo, associado às políticas de avaliações externas. Os exames já exercem influência direta sobre as escolhas curriculares, mas a BNCC propõe ir além, determinando os conteúdos dos próprios exames. Nesse sentido, cria-se um ciclo em que os exames influenciam o currículo e este, por sua vez, impacta naqueles (Silva, 2018, p. 46).

A BNCC se configurou como uma política curricular oficial que se manifesta por meio de listas de objetivos ou competências, conforme delineado nos documentos do Ministério da Educação. A concepção de “currículo nacional” é posta em xeque quando se consideram as diversas realidades brasileiras e as consequências que a romantização do processo de ensino-aprendizagem podem desencadear, especialmente no que diz respeito à ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

Contrariando a abordagem que reconhece a diferença como elemento central nas discussões sobre currículo, a proposta da BNCC parece caminhar em sentido oposto. Padroniza os elementos que constituem a escola ao invés de ratificar e assegurar a liberdade e a

autonomia de escolas, educadores e estudantes na definição conjunta do projeto formativo da escola (Silva, 2015, pág. 375).

O documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), divulgado em abril de 2018, apresenta competências gerais e específicas para cada área, definindo competência como a habilidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com demandas complexas da vida cotidiana, exercer cidadania e atuar no mundo do trabalho. Discurso que demonstra uma retomada do discurso apresentado nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais das décadas de 1990, destacando-se as semelhanças na formulação das competências.

Diante de todo esse contexto, analisar a contrarreforma do Ensino Médio exige analisar a crise educacional inserida na crise geral da sociabilidade capitalista e compreender de que forma o modo de produção capitalista influencia e determina as políticas de formação para o trabalho. Conforme salienta Mészáros (2009):

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural (Mészáros, 2009, p. 17).

Neste sentido, percebemos que a centralidade atribuída à noção de competências no currículo do novo Ensino Médio, particularmente quando trata da perspectiva unidimensional do mercado, resulta em uma “formação administrada”. Fato reforçado pela possibilidade de uma educação instrumental, sujeita a um controle externo. A negligência da dimensão histórico-cultural na formação humana, devido à natureza instrumental das propostas, conduz a um processo formativo orientado para a adaptação e flexibilização em detrimento da diferenciação e autonomia.

Nos dispositivos que orientam as propostas curriculares baseadas em competências prevalecem uma concepção de formação humana alinhada à lógica mercadológica, buscando a adaptação à sociedade por meio de uma noção abstrata de cidadania. Discurso que colide contra aquele que tem na cultura um elemento produtor de identidade e diferença. A noção de competências – seja devido a uma abordagem biologistica/inatista da formação, seja pela sua natureza instrumental e eficientista – alicerça um paradigma educacional que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia.

Ao recorrermos a Marx (2017), compreendemos que o trabalho é a atividade vital que produz a existência humana, é a base fundamental para que o homem se constitua como ser social. Neste sentido, o conhecimento está diretamente ligado ao trabalho, pois o homem, para realizar suas atividades, precisa mobilizar seus conhecimentos, suas ideias e ações a fim de atingir um determinado objetivo. Trabalho e educação são indissociáveis porque é a atividade consciente o que constitui o caráter genérico do ser humano.

Saviani (2005), contribuindo com o debate, nos afirma que o trabalho educativo é concebido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13).

Dado o seu vínculo ontológico ao trabalho, o complexo educacional reflete as relações advindas da produção social. Com efeito, Rocha, Oliveira e Andrade (2016) nos apontam indícios de como as mudanças que vêm acontecendo no mundo do trabalho também interferem nas políticas educacionais e na formação da classe trabalhadora:

[...] ao mesmo tempo em que as “novas” metamorfoses na produção capitalista apontam para a necessidade de apreensão da subjetividade do trabalhador, os interesses individuais constituem a *raison d’être* do neoliberalismo, reivindicando da escola uma “nova” forma de ensinar e de gerenciar a educação, similar aos mecanismos do mercado (Rocha; Oliveira; Andrade, 2016, p. 28 – grifos dos autores).

Os autores reforçam o entendimento de que a educação destinada para a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2005) deve ser capaz de proporcionar a instrumentalização necessária para a execução do seu *métier*, mas que a relação dialética proveniente disso não possa, ao mesmo tempo, construir conhecimentos a partir do processo de trabalho.

A proposta curricular, por seu turno, demonstra-se como uma experiência formativa limitada à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, exercendo o que é aprendido na escola em situações cotidianas. Essa visão reduz a experiência ao imediato, reforçando a ideia de que o conhecimento se limita a fornecer respostas prontas para os problemas do dia a dia, impedindo que o conhecimento seja objeto de experiência que proporcione reflexão e crítica.

Outra discussão pertinente à proposta curricular do Novo Ensino Médio é aquela relativa aos itinerários formativos. Ela carrega consigo a possibilidade de potencializar a dicotomia existente entre formação acadêmica e técnica, contribuindo para a concepção equivocada de que há uma hierárquica de conhecimento. Reforça-se, pois, a importância de analisar não apenas a implementação dos itinerários, mas também os valores e princípios subjacentes que moldam essa reestruturação curricular.

No que tange a Educação Profissional e Tecnológica, a reforma do Ensino Médio desencadeou transformações consideráveis. A oferta do itinerário da formação técnica e profissional ganha contornos únicos haja vista que tanto os Institutos Federais quanto as Escolas Profissionais têm, historicamente, desempenhado um papel fundamental na promoção da educação profissional e tecnológica. É necessário, agora, analisar criticamente os desdobramentos da contrarreforma do Ensino Médio na educação profissional e tecnológica no Brasil.

A Educação Profissional e Tecnológica em foco

A “reforma” do Ensino Médio introduziu uma estrutura curricular baseada em itinerários formativos, oferecendo aos estudantes a oportunidade de escolher entre diferentes áreas de conhecimento. Esses itinerários incluem Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e a Formação Técnica e Profissional.

É importante ressaltar que esta seção do estudo se detém em examinar os documentos que norteiam a proposta para o Ensino Médio. Ao realizarmos uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendeu-se que ela dá continuidade às diretrizes previstas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, focando no desenvolvimento de competências e orientando-se pelo princípio de uma concepção entendida pelos autores do documento como educação integral. As competências gerais delineadas para a Educação Básica orientam não apenas as aprendizagens essenciais na BNCC do Ensino Médio, mas também os itinerários formativos oferecidos por diferentes sistemas, redes e escolas (Brasil, 2018).

A BNCC do Ensino Médio se estrutura por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com o documento, essas áreas visam integrar diversos componentes do currículo para melhor compreensão e transformação de uma realidade complexa.

Essa organização não exclui as disciplinas, registrando suas especificidades e saberes históricos, mas enfatiza o fortalecimento das relações entre elas e sua contextualização para a apreensão e intervenção na realidade cotidiana, exigindo colaboração entre os professores no planejamento e execução dos planos de ensino.

A BNCC objetiva contribuir para a integração dos conhecimentos, condição essencial para atribuir significados aos conceitos e conteúdos escolares. As competências específicas são definidas para

cada área do conhecimento, orientando também a construção dos itinerários formativos. São descritas, ainda, habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa, incluindo habilidades específicas de Língua Portuguesa, obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

A definição de competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental; pretende consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes. A BNCC destaca a importância de contribuir para que cada estudante construa e realize seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, ética e cidadania.

Cada área de conhecimento tem suas ênfases e objetivos específicos. A área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, busca ampliar a autonomia, protagonismo e autoria nas práticas de diferentes linguagens, enquanto a área de Matemática e suas Tecnologias incentiva o pensamento computacional e a aplicação de conceitos em diferentes contextos.

A BNCC procura equilibrar as competências gerais da Educação Básica com as necessidades específicas do Ensino Médio, concedendo subsídios para a diversificação dos currículos e propostas pedagógicas nas escolas e sistemas de ensino.

Os sistemas educacionais e as instituições de ensino devem elaborar seus currículos e propostas pedagógicas levando em consideração as particularidades de sua região, as culturas locais, as demandas de formação e as aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, estabelecidos por lei, desempenham um papel crucial na flexibilização da estrutura curricular do Ensino Médio, oferecendo opções de escolha aos aprendizes.

A flexibilidade deve ser cumprida como um princípio obrigatório por todos os sistemas educacionais e escolas em todo o país desde que garantidas as competências e habilidades delineadas na BNCC do Ensino Médio; afinal, elas representam o perfil desejado ao princípio dessa etapa de ensino.

Cabe às instituições educacionais escolher a organização curricular que melhor atenda aos seus contextos e condições, seja por meio de áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, entre outras possibilidades. Independentemente da opção escolhida, é fundamental “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores que abrem a complexidade das relações entre os ramos da ciência no mundo real” (DCN, 2013, p. 183).

Apesar do discurso moderno e atrativo, muitas nuances estão por detrás dessa proposta curricular. O documento afirma que mantém a relevância das disciplinas escolares, porém reduz suas cargas horárias e exclui componentes curriculares. Além disso, uma proposta flexível para os sistemas educacionais pode levar a disparidades significativas na qualidade e abordagem educacional, dependendo das escolhas feitas pelas instituições.

Retirar a centralidade das disciplinas por abordagens mais globalizadoras é um desafio que, se não for devidamente implementado, pode comprometer a profundidade do aprendizado em áreas específicas uma vez que deixa a cargo dos sistemas escolares a oferta dos itinerários formativos. A contrarreforma do Ensino Médio, ao introduzir os itinerários formativos, propõe uma reorganização curricular que demanda uma análise crítica. A seguir, contribuímos com esse debate visando refletir acerca da oferta do itinerário da Formação Técnica e Profissional e suas implicações na formação para o trabalho, em especial para os filhos da classe trabalhadora.

O Itinerário da Formação Técnica e Profissional: a formação da classe trabalhadora a serviço do capital

A promulgação da Lei do “Novo Ensino Médio” provocou alterações significativas no art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Uma das mudanças fundamentais foi a com-

posição do currículo do Ensino Médio, que passou a considerar as prescrições contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos seus itinerários formativos. Destaque para a Formação Técnica e Profissional (FTP) relacionado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio.

É essencial esclarecer que o Itinerário da FTP não se confunde com a Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que essa última é abrangente e se integra a diferentes níveis e modalidades de ensino, envolvendo as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. O Itinerário da FTP, por sua vez, foi concebido durante a reforma do Ensino Médio como uma opção para os estudantes dessa etapa, estruturando-se a partir da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Guia de Implementação (2022) do referido itinerário apresenta algumas possibilidades de estruturação de sua oferta. A princípio esclarece que há uma distinção entre habilitação, qualificação e especialização a fim de compreender o percurso educacional no nível médio. Tanto a habilitação quanto a qualificação representam modos de formação, delineando a trajetória do estudante e conferindo-lhe um diploma de curso técnico ou certificados de qualificações profissionais técnicas ao finalizar a etapa. A especialização profissional técnica, por sua vez, é um curso que pode ser realizado após a conclusão do curso técnico, proporcionando aprofundamento de estudos na área.

A configuração do Currículo do Ensino Médio passa a ser oferecida pela BNCC e pelos itinerários formativos, organizados através de diferentes combinações curriculares. Esses itinerários se compõem de unidades curriculares que oferecem aos estudantes a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos, preparando-os para obrigações nos estudos ou integração no mercado de trabalho.

São cinco possibilidades de itinerários: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Téc-

nica e Profissional, este último integrando a Educação Profissional e Tecnológica. O Itinerário da FTP, inserido na estrutura curricular do Ensino Médio, pode se desenvolver de formas diversas: integrado, concomitante e concomitante intercomplementar.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional (Brasil, 2018).

Embora a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 não especifique a quantidade exata de horas destinadas aos itinerários, estabelece que até 2022 a carga horária total do Ensino Médio deve atingir 3.000 horas. A BNCC prevê 1.800 horas, deixando claro que os itinerários formativos deverão ter, no mínimo, 1.200 horas, conforme o § 6º do art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Essa distribuição de carga horaria suscita uma reflexão crítica sobre a organização e a ênfase dada aos diferentes componentes curriculares, considerando o impacto na formação dos estudantes.

À primeira vista, percebem-se as contradições presentes no discurso da flexibilidade, que proporciona aos estudantes várias possibilidades formativas. O que, na verdade, se apreende da análise crítica do texto é que o Itinerário de Formação Técnica e Profissional pode restringir as opções dos estudantes ao direcioná-los para uma especialização específica desde cedo. Isso pode limitar a exploração de outras áreas do conhecimento, comprometendo uma formação mais abrangente.

Segundo, a implementação dos itinerários formativos depende da infraestrutura das escolas e da oferta de cursos profissionalizantes, o que pode gerar desigualdades entre instituições de ensino e regiões do país. Alunos de escolas com recursos limitados podem ter menos oportunidades nesse contexto, afinal, uma única escola pode não ter condições de ofertar os cinco itinerários formativos (ao mesmo tempo).

Outro aspecto a ser considerado é que o relevo dado à formação técnica que está diretamente alinhada às demandas imediatas do mercado de trabalho. Sem considerar a necessidade de se desenvolverem habilidades mais amplas, percebe-se uma proposta de formação aligeirada com uma carga horária reduzida. Não se proporciona uma formação técnica robusta, especialmente quando se leva em consideração a carga horária prevista na BNCC – o que pode comprometer a profundidade e a qualidade da formação técnica oferecida.

Uma das conclusões a que se chega é a de que a supervalorização da formação técnica cria mais desafios para os estudantes que desejam seguir para o ensino superior, especialmente se a formação técnica não estiver alinhada com os requisitos de ingresso nos cursos universitários. Cenário que agudiza, ainda mais, a dualidade educacional existente na sociedade de classes.

Ampliando a discussão sobre o itinerário da formação técnica e profissional, faz-se necessário incluir neste debate os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – instituições que ofertam cursos técnicos, superiores (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) e de pós-graduação. A oferta de curso técnico integrado ao Ensino Médio pelos Institutos Federais é de caráter obrigatório, previsto na sua lei de criação (Lei 11.892/2008) e sendo, portanto, objeto de análise da implantação da contrarreforma do Ensino Médio.

Muito se discute no âmbito dos Institutos Federais a respeito da integração curricular, da carga horária de disciplinas técnicas e propedêuticas. A finalidade do Ensino Médio integrado é objeto de bastante análise; questiona-se se ele deve formar um técnico para ser inserido no mercado de trabalho ou se deve capacitar o estudante para ser exitoso no Exame do Ensino Médio (ENEM) e ter a oportunidade de acessar um curso superior.

Percebe-se que a dicotomia entre a formação propedêutica e a formação profissional ainda está presente no cotidiano da instituição. Soma-se a isso a aprovação da lei 13.415/2017 que é responsá-

vel pelo avanço de mudanças no Ensino Médio com destaque para a fragmentação do currículo e a evidente redução da carga horária, perceptíveis até em uma análise superficial dos documentos norteadores para esta etapa da educação básica.

A diversificação, o aligeiramento e a flexibilidade são palavras-chave do invólucro que permeia a contrarreforma do Ensino Médio (Sousa Júnior, 2008). É imperativo a compreensão das contradições do capitalismo, das políticas educacionais, das atuais reformas do estado brasileiro e das concepções de formação para atender ao mercado de trabalho para um exame mais profundo e radical dela.

Há, portanto, uma relação intrínseca entre as reformas educacionais e os interesses econômicos dominantes, caracterizada por uma tendência de alinhar a educação às demandas mercadológicas nacionais e internacionais, questionando a natureza dessas mudanças e seus impactos na formação dos estudantes.

Neste sentido, Sousa Júnior (2008) defende que o papel da Educação Profissional vai além da instrumentalização para a empregabilidade. É necessário a classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos técnicos e tecnológicos, mas é preciso ir além, através de uma formação integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação humana.

Kuenzer (2019) destaca a complexidade da relação entre a educação profissional e as demandas do mercado de trabalho contemporâneo. No contexto da formação da classe trabalhadora, as contradições existentes se apresentam especialmente entre a necessidade de qualificação técnica e a exploração das condições laborais. A educação profissional deve transcender a lógica instrumental, proporcionando não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão crítica das estruturas sociais que permeiam o mundo do trabalho.

Frigotto (2018) contribui para a discussão destacando o papel da educação na construção de uma perspectiva emancipatória para a classe trabalhadora. O autor defende a necessidade de uma educação

que vá para além da lógica de reprodução social e que busque promover a emancipação dos indivíduos. No contexto do Ensino Médio, defende “um ensino que não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas [...]” (Frigotto, 2018, p. 57).

Nesse contexto, a formação técnico-profissional no Ensino Médio deve ser concebida não apenas como uma resposta às demandas produtivas do capital, mas como uma oportunidade para desenvolver uma consciência crítica e capacidades emancipatórias. A compreensão das contradições do mundo do trabalho, aliada à promoção de uma educação que vá além da mera instrumentalização, contribuirá para a construção de uma classe trabalhadora e de jovens mais conscientes, participativos e capazes de influenciar positivamente as dinâmicas sociais e econômicas em que estão inseridos.

A contrarreforma do Ensino Médio e a reconfiguração do Estado brasileiro na atual fase do capitalismo são fenômenos interconectados que exigem uma abordagem analítica, crítica e contextualizada. A compreensão dos dados empíricos, a consideração dos aspectos qualitativos e a reflexão sobre os desafios e perspectivas futuras são essenciais para uma análise que vá além do superficial, contribuindo para o debate informado e para a formulação de políticas educacionais e estatais mais alinhadas aos interesses da sociedade como um todo.

Considerações finais

Diante do exposto, a análise crítica da contrarreforma do Ensino Médio revela complexidades e contradições intrínsecas ao cenário educacional brasileiro. Ao considerar a implementação dos itinerários formativos, sobretudo o da Formação Técnica e Profissional, torna-se evidente que as mudanças propostas não apenas refletem, mas também aprofundam as tensões presentes na relação entre educação e mercado de trabalho.

A flexibilidade prometida pelos itinerários formativos, apresentada como uma resposta às diversas demandas dos estudantes, suscita dúvidas quanto à possibilidade de restrição das escolhas e à criação de desigualdades entre instituições e regiões. A ênfase na formação técnica, embora importante, levanta questionamentos sobre a instrumentalização da educação, sem uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola na formação integral dos indivíduos.

A dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional ainda persiste, revelando desafios na superação de uma visão utilitarista da educação. A carga horária reduzida para os itinerários formativos, mormente para a Formação Técnica e Profissional, pode comprometer a profundidade e a qualidade da formação técnica oferecida, o que é crucial para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Portanto, a reflexão sobre o papel da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio deve ir além da mera adequação às demandas do mercado, buscando uma formação que integre as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas.

A discussão sobre os impactos prejudiciais da contrarreforma do Ensino Médio na juventude da classe trabalhadora está longe de cessar por aqui. A reforma reduziu a oferta de disciplinas cruciais, como Sociologia, Filosofia, Artes, Biologia e Química, substituindo-as por conteúdos questionáveis, como habilidades para fazer brigadeiros e cuidar de animais de estimação. Essa mudança causa preocupação, particularmente quando se considera que mais de 80% das matrículas no Ensino Médio estão em instituições públicas (ANPED, 2023).

É imperativo interromper imediatamente a progressão desses problemas no ensino público brasileiro, considerando estratégias como a revogação dos dispositivos da Lei 13.415/17 e a abertura de amplo debate republicano e democrático para uma reformulação responsável do Ensino Médio.

A relação inerente entre a formação da classe trabalhadora e o capitalismo contemporâneo exige uma análise cuidadosa das ten-

dências econômicas e das demandas do mercado de trabalho. Isso implica transcender a compreensão de que o Ensino Médio objetiva apenas a preparação para o trabalho, mas deve assegurar uma formação integral do sujeito.

Referências

ANPED. **Reforma ou Revogação:** Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? | por Monica Ribeiro da Silva (UFPR). Disponível em: <https://www.anais.anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 de julho de 2024.

_____. **Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de julho de 2024.

_____. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 de julho de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 de julho de 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 16 de julho de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de julho de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Itinerário da Formação Técnica e Profissional – FTP**: guia de implementação. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF11semlogo11.pdf. Acesso em 16 de julho de 2024.

FERRETTI, Celso João. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Holos**, [S. l.], v. 4, p. 261-271, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6975. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A2ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developmento.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2024.

KUENZER, A. Z. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 57-66, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3Vg-J/?format=pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

MARX, K. e ENGELS, F. - **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846, São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009, 133p.

ROCHA. Antônia Rozimar. OLIVEIRA, João Paulo. ANDRADE, Yago Joca. Experiências e pesquisas em educação: rumos, perspectivas e desafios. In: ROCHA. Antônia Rozimar.

MAIA, Alberto Filho Maciel. ANDRADE, Francisco Ari. BEZERRA, José Arimmatea Barros. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **O empresariamento da educação pública estadual cearense no contexto neoliberal: a experiência do ensino médio integrado à educação profissional**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4^o ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Os dilemas da relação trabalho e educação sob a ordem regressivo-destrutiva do capital. In: Antônia de Abreu Sousa; Enéas de Araújo Arrais Neto; Jean Mari Felizardo; Maria José Pires Cardozo; Tânia Serra Azul Machado Bezerra. (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008, v. 1, p. 347-371.



CAPÍTULO V

LITERATURA, FILOSOFIA & RELIGIÃO



A LITERATURA DE LIMA BARRETO: APROXIMAÇÕES COM O REALISMO LUKACSIANO

Adele Cristina Braga Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
adele.araujo@ifce.edu.br

Angélica dos Santos Freire

Secretaria Municipal de Educação (SME)
angelica.freire@yahoo.com.br

Emanoel Rodrigues Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
emanoel.almeida@ifce.edu.br

Resumo: O realismo lukacsiano não se restringe a um estilo ou se delimita em uma escola literária, mas se relaciona com a reprodução artística da realidade. Nesse estudo, consolidamos como solo teórico a concepção da ontologia marxiana, buscando compreender a literatura numa perspectiva em explanar o movimento do real. Como objetivo, propomos analisar a literatura de Lima Barreto que apresenta as tensões e as desigualdades que marcaram a sociedade brasileira no alvorecer da Primeira República. Resaltamos que a literatura reflete a realidade de uma sociedade atravessada pelas suas contradições, cujas aspirações e lutas são históricas.

Palavras-chave: Realismo Lukacsiano. Literatura. Lima Barreto.

Introdução

Na perspectiva da ontologia lukacsiana, a literatura sendo vislumbrada como um fenômeno artístico é um movimento que tem na vida cotidiana o seu principal sustentáculo, produzindo um efeito de engrandecimento da sensibilidade humana. A relação entre o cotidiano e os reflexos da realidade que resultam nas expressões artísticas, como a literatura, expõe os momentos em que, na produção de uma obra literária,

[...] criadores e receptores envolvidos nesta objetivação buscam superar a relação imediata com o objeto, sendo estes extraídos da própria vida, isto distingue um homem inteiro de um homem inteiramente no processo de formação humana, visto que o homem inteiramente estará suspenso temporariamente na continuidade da vida para fruir a obra, seu pensamento estará concentrado evocando emoções, sentimentos que serão traduzidos na prática, no retorno à vida normal e como ser social suas ações expressarão sua verdadeira essência. (Portácio; Machado; Silva, 2021, s/p).

Torna-se imprescindível trazer à baila uma discussão acerca dos termos “homem inteiro” e “homem inteiramente”, pois Araújo (2020, p. 52 e 53) apresenta uma análise acerca das traduções alemã, italiana e francesa, da obra “Estética” de Lukács. Tem-se, portanto, o entendimento de que, para considerar o ser social em sua totalidade na inserção de homens e mulheres, os termos que melhor contemplam essa abrangência são “ser humano inteiro” e “ser humano inteiramente”.

A presença na literatura reflete-se na realidade de uma sociedade atravessada por suas contradições, cujas aspirações e lutas são históricas. Ao ser acessada entre os seres sociais, a literatura vincula-se como mediadora na formação humana e, nesse contexto, compreendemos a importância da arte literária como imprescindível ao indivíduo, tanto em sua individualidade, quanto em suas vivências coletivas.

É importante salientar que, fundamentado na teoria lukacsiana, o realismo torna-se,

[...] como herdeiro de uma perspectiva literária antirromântica, que se empenha na elucidação do movimento do real. A criação artística precisa ir além da superfície imediatamente percebida do mundo exterior, ultrapassando os fenômenos eventuais, casuais e momentâneos. Enquanto autêntico reflexo estético da realidade, o realismo não se limita à produção literária de um determinado período histórico, nem se enquadra dentro da definição de escola literária. (Diógenes; Araújo; Carmo, 2022, p. 26)

O realismo não se limita a um estilo artístico ou se determina em uma escola literária específica. A concepção do realismo lukacsiano relaciona-se com a reprodução artística da realidade e, segundo Frederico (2000, p. 302), Lukács “sempre defendeu apaixonadamente o método realista enquanto critério para o crítico julgar a obra de arte e também o caminho para o artista revelar a verdade em sua criação”. Ressaltamos, portanto, que “a arte afirma-se em sua irreduzível especificidade, como uma intensificação do drama humano que na vida cotidiana se apresenta de forma descontínua, rarefeita.”

A estética de Lukács enraíza-se na vida cotidiana dos seres sociais e não se restringe a uma escola literária ou a um período histórico específico. Apesar disso, o realismo não se detém na superficialidade ou na imediatez do cotidiano dos homens, mas “entende-se que a representação da realidade deve surgir de forma dialética, unindo essência e fenômeno, partindo do primeiro para o último, bem como abrangendo a totalidade dos fatos, não privilegiando apenas fragmentos e/ou recortes” (Araújo; Rufino; Martins 2017, p. 183)

Acerca das questões do realismo em Lukács, torna-se imprescindível analisá-lo sob a observação do movimento histórico que, além do âmbito social, também perpassa pelo processo de desenvolvimento econômico que provoca mudanças no mundo dos homens.

Compreende-se, nesse rol de discussões, que “a economia vulgar é prisioneira da aparência, uma vez que transpõe para o nível do pensamento os fenômenos que estão presos à superfície da vida social, sistematizando, desse modo, vulgarmente a linguagem da vida cotidiana” (Gileno, 2013, p.19).

Para o desenvolvimento desse estudo, consolidamos como solo teórico as leituras e análises ancoradas na concepção da ontologia marxiana, buscando contribuir com o debate acerca da literatura numa perspectiva dedicada em apresentar o movimento do real.

O presente estudo delimita-se na literatura do escritor Lima Barreto, cujas contradições e desigualdades que marcaram a sociedade brasileira no alvorecer da Primeira República, estão presentes em sua escrita. Ao artista autêntico, “cabe uma tomada de posição ante à vida, apresentando a essência dos fenômenos sociais e, mesmo não tendo nenhum posicionamento político, tomar partido contra as forças da reificação humana” (Diógenes; Araújo; Carmo, 2022, p.29).

Lima Barreto, ao observar as anedotas vivenciadas pelos sujeitos históricos que viviam nos bairros dos subúrbios cariocas, trazia para a sua literatura personagens com indagações reais e, muitas vezes, sobrepondo tons de denúncias às precárias condições nas quais estavam inseridos.

Metodologia

Esse estudo consiste numa pesquisa bibliográfica, possuindo como fundamento teórico a ontologia marxiana, cuja concepção sustenta-se por meio da possibilidade do conhecimento do real, articulada à totalidade. Sob a âncora teórica de Marx, a análise em torno do realismo, empreendida nesse texto, deve ser compreendida considerando a sua historicidade.

Nesse trajeto metodológico para a compreensão da realidade, consideramos que “as coisas só o são se existe na materialidade

do mundo e como consequência dessa necessária materialidade das coisas para a sua possível análise, temos o processo histórico enquanto lugar adequado para a análise dessas relações” (Silva, 2016, p. 55-56).

No contexto do estudo das concepções norteadoras no domínio da estética que contemplam a literatura, encontramos convergência nos princípios do materialismo histórico. Importante salientar que, “as indagações históricas de Marx e Engels no campo da arte e da literatura estendem-se ao inteiro desenvolvimento da sociedade humana” (Lukács, 1965, p. 19).

Para os estudos acerca do realismo lukacsiano, tomamos as obras de Lukács (1965, 2016, 2023). Visando o aprofundamento acerca do escritor Lima Barreto, recorremos à análise das biografias escritas pelos autores Barbosa (2012) e Schwarcz (2017), para perscrutar suas interpretações acerca das obras e da vida de Lima Barreto e conhecer o seu lugar social. Assim, buscamos delimitar os apontamentos possíveis para a articulação entre a escrita barretiana e o realismo lukacsiano. Tratamos, portanto, de compreender como a literatura de Lima Barreto nos oferece possibilidades de refletirmos sobre uma sociedade que anseia por se configurar nos padrões modernos vigentes, mas que apresenta os conflitos presentes em suas contradições e desigualdade.

Desenvolvimento

Os escritos de Marx e Engels serão o sustentáculo de Lukács para o desenvolvimento dos estudos da arte e da literatura, sendo esta última tratada em um contexto histórico-sistemático, cujos fenômenos associam-se às dinâmicas da luta de classes. Assim, podemos afirmar que a literatura não está alheia ao movimento da história. Acerca das produções de Marx e Engels no campo da literatura, Lukács (2016, p. 64) ressalta que,

Marx e Engels elaboraram o materialismo dialético na luta contra as diversas tendências da ideologia burguesa de seu tempo, contra as correntes presentes no interior do incipiente movimento dos trabalhadores, que ainda não tinham como se libertar da influência burguesa. Desde o início, seu embate no campo da teoria da literatura, voltou-se contra o aburguesamento da consciência de classe do proletariado. Por terem reconhecido desde o começo o influxo extraordinariamente profundo e amplo da literatura sobre a consciência dos homens, os autores jamais subestimaram a importância das orientações corretas na literatura e em sua teoria.

Em Marx e Engels, a concentração de estudos acerca da teoria e da crítica literária constituiu-se a partir de uma defesa da vertente proletária nos âmbitos ideológicos, políticos e econômicos. Consolidava como apontamento de suas críticas literárias, “a oposição aos resquícios burgueses na consciência dos trabalhadores e ao aburguesamento de sua consciência” (Lukács, 2016, p. 65).

Convém observar que, em um momento de exílio, o filósofo húngaro acessou às obras marxistas que lhe propiciaram um fundamento teórico para refletir sobre a literatura e solidificar os caminhos para pensar o realismo.

Um princípio essencial defendido por Lukács é que a literatura realista reflete a totalidade da vida e combate a superficialidade sobre a realidade, assim como a sua representação voltada para o imediatismo. As obras literárias produzidas por escritores autênticos, compreendem as dinâmicas e as contradições existentes na realidade social, tecendo aproximações entre as problemáticas estéticas e sociais. Tais autores, portanto, não se restringem à superficialidade da vida cotidiana, mas descortinam o que se apresenta na essência dessas relações, exprimindo a realidade em sua totalidade plena.

No contexto da processualidade histórica, evidenciamos que a teoria sobre o realismo lukacsiano compreende “que o devir humano é representado por um processo histórico que aproxima a vida

de cada indivíduo à vida da coletividade” (Diógenes; Araújo; Carmo, 2022, p. 27). Nesse viés literário, não se encontram mais “os homens singulares” em suas “vivências singulares”, mas cada indivíduo cujo cerne alcança a sua vivência em coletividade.

Tem-se, portanto, na literatura realista lukacsiana, um combate à liberdade moderna, cujo escritor que dela se aplaina não lhe convém a compreensão da realidade, nem dos problemas da sociedade. Sobre as particularidades que permeiam a liberdade moderna, Gileno tece alguns apontamentos:

Pode-se dizer por conseguinte, que a liberdade moderna da arte, perde de vista o fundamental, isto é a dinâmica das forças sociais que movimentam a sociedade, pois sua liberdade abstrata, mesmo quando visa reproduzir a vida social, perde-se na dimensão subjetiva do artista, que fixa a sua interpretação na imediatez, representando o mundo a partir de suas experiências meramente individuais. Em György Lukács, a liberdade moderna da arte faz com que o artista perca de vista a concepção dialética da realidade – que se funda na contradição – pois os homens “lutam lado a lado na sociedade, um pelo outro ou um contra o outro”. Logo, à medida que o artista se volta para as suas próprias impressões, isola-se do complexo de forças que compõem o real, empobrecendo o conteúdo das suas obras, “já que se limita a girar no círculo fechado da própria subjetividade”. (Gileno, 2013, p. 23, aspas do autor),

Os escritores realistas, em suas produções literárias, realizaram um abrangente panorama da totalidade da vida social, por viverem e, em certa medida, atuarem nas mudanças sociais de suas épocas, não imprimiram em suas obras um conformismo diante da superficialidade da vida cotidiana.

Na fina sintonia que caracteriza o realismo defendido por Lukács (2010a), podemos citar como exemplos de escritores autênticos, Goethe, Balzac, Stendhal e Tolstói (Gileno, 2013), que tinham as suas concepções sobre os problemas do mundo no esteio das transforma-

ções engendradas pela classe burguesa, com suas crises e contradições. Os dramas apresentados pelas personagens criadas por esses autores abarcam os processos históricos e sociais que se coadunam às relações individuais e coletivas.

Para além da observação dessa realidade, os produtores da autêntica literatura tiveram suas existências fincadas em um novo mundo que acenava o seu desenvolvimento sob a áurea do capitalismo. Ainda assim, suas escritas caracterizam-se pela desenvoltura na atenção dada aos aspectos essenciais de suas épocas, combatendo a superficialidade e a imediatez.

Um autor realista compromete-se em atentar para a sociedade em que está inserido, ecoando igualmente as problemáticas de sua época. A literatura realista, nesse sentido, estabelece a mediação entre as personagens e as relações sociais que se desprendem da superficialidade da realidade cotidiana, posicionando o homem como um ser social. Nesse contexto, as personagens que integram a autêntica literatura não são apresentadas de maneira simplória, meramente descritas em seus cenários, mas mediadas entre as relações sociais.

A grande literatura, verdadeiramente realista, jamais se atém à descrição dos destinos singulares das personagens. As personagens típicas que esta literatura produz estão indissolivelmente ligadas à unidade contraditória da vida social – suas caracterizações psicológicas e morais, por exemplo, refletem uma articulação enérgica com uma totalidade dinâmica e viva. Não representam, pois, o homem como uma “natureza morta” e inanimada: valoriza as relações sociais no sentido mais amplo e profundo, uma vez que o aspecto psicológico do homem tem a ver com a sua história concreta, com a sua vida objetiva. (Gileno, 2013, p. 28)

Ao criar as personagens, o escritor constrói tipos e, dessa forma, reflete a realidade de forma mais expressiva, pois o personagem típico desfruta de um caráter pessoal, que perpassa pelo processo his-

tórico nos âmbitos singular e universal. A psicologia da personagem não é expressa no viés individual isoladamente, mas constituída em uma individualidade histórica, processual, no sustentáculo das suas relações. Eagleton (2011, p. 83) ressalta que o conceito da tipicidade, “é compartilhado por Marx e Engels; no entanto, em seus próprios comentários literários, o conceito é raramente ou mesmo nunca acompanhado pela insistência de que as obras literárias devem ser politicamente prescritivas”.

No arcabouço da ontologia marxiana sobre o surgimento do complexo da arte, evidencia-se que,

É clara a coerência do pensamento do filósofo húngaro Georg Lukács ao considerar a teoria marxiana como uma teoria assentada no trabalho como componente fundante de todos os outros complexos da vida social. O nascimento da arte é moroso em relação ao trabalho, uma vez que o desenvolvimento estético nos faça conjecturar certa elevação do desenvolvimento dos sentidos humanos, além do sentimento do agradável no processo de criação e recepção. Nesse sentido, a arte, no sentido ontológico, é o modo do homem entender a própria vida na natureza e na sociedade. (Araújo; Rufino; Martins, 2017, p. 177-178)

Para que um indivíduo se constitua partícipe do gênero humano, é fundamental que ele disponha da arte produzida pela humanidade nos mais variados tempos históricos, pois a sua experiência histórico-social alinha-se aos comportamentos, habilidades e conhecimentos que esse indivíduo foi adquirindo ao longo dos tempos. Desse modo, o cerne da literatura realista apresenta-se na existência da totalidade que, para Lukács, é por meio do realismo que chegamos à totalidade social. Evidencia-se que, para o referido esteta, “é por meio do realismo que se pode configurar artisticamente a realidade da sociedade e é através deste, e não de outro método, que se pode julgar a produção artística verdadeiramente” (Araújo; Rufino; Martins, 2017, p. 183).

De acordo com Gileno (2013, p. 21), o triunfo do realismo estaria em “compreender, do modo mais fiel possível, a realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória”, que possibilita a mediação entre as personagens individuais e as tensões sociais que as circundam. Nesse sustentáculo ontológico, a literatura realista,

[...] pode representar os contrastes, as lutas e os conflitos da vida social tal como eles se manifestam no espírito, na vida do homem real. Portanto, a literatura oferece um campo vasto e significativo para descobrir e investigar a realidade. Na medida em que for verdadeiramente profunda e realista, ela pode fornecer, mesmo a mais profundo conhecedor das relações sociais, experiências vividas e noções inteiramente novas, inesperadas e importantíssimas. (Lukács, 2010b, p.80)

Na perspectiva marxista, toda arte desenvolvida pelo homem é carregada de produção histórico-social. Na literatura realista, o artista não manifesta os seus interesses particulares, mas como o realismo caracteriza-se pela representação do real que expressa a totalidade, o escritor que a ele se vincula, aborda as problemáticas reais e concretas presentes nas relações entre os homens. Ressaltamos, portanto, que o destino da arte está em “valorizar o homem, as suas lutas dentro da sociedade, transformando-o num elemento vivo e dinâmico inserido na rica e complexa totalidade das suas relações sociais” (Gileno, 2013, p. 29).

Refletir sobre o realismo na literatura, sob a concepção marxiana, é compreender que as obras literárias produzidas pela humanidade podem revelar a realidade humana e, ao manifestar a vida cotidiana, colabora também em suas relações e vivências coletivas. Nesse sentido, a literatura autêntica combate a superficialidade diante da expressão dos problemas dos seres sociais.

No contexto dessa discussão, inserimos Lima Barreto como um escritor autêntico, considerando os aspectos suscitados no realismo lukacsiano. O referido autor, nas décadas iniciais do século XX, pas-

sou a investir em sua carreira colaborando em vários periódicos da capital do Rio de Janeiro, publicando contos, crônicas e, posteriormente, utilizando de muito esforço financeiro para publicar os seus romances. Ao habitar entre os bairros mais periféricos, afastados da região central da capital, Lima teve a inspiração para muitos personagens presentes em suas produções, o que lhe rendeu o epíteto de escritor dos subúrbios.

No decorrer dos seus trajetos diários que percorriam os subúrbios e o centro da capital, passando pela linha da Estrada de Ferro Central do Brasil, Lima enriquecia seus enredos por meio das observações que tecia sobre os transeuntes. Eram os homens comuns, os trabalhadores, as mulheres e os demais sujeitos que vivenciavam a cidade do Rio de Janeiro, que faziam morada entre as ideias do escritor, servindo de material para a sua reflexão na construção dos seus enredos.

Era ainda no centro que perambulava e colhia material para as suas crônicas, andava como flâneur, ou simplesmente seguia o ritmo acelerado da urbe. Se é certo que naquele momento todos caminhavam pelas vias do Rio, já Lima aproveitava para, além disso, fazer um itinerário paralelo, que incluía redações editoriais, bares e botequins. Era um andarilho no meio dos demais andarilhos da cidade; era também um flâneur boêmio da capital. No entanto, se Lima ia virando um personagem da cidade, era durante o trajeto percorrido todos os dias – da Rua Boa Vista, no subúrbio de Todos os Santos, até a Secretaria da Guerra, que ficava na praça da República, e vice-versa – que o escritor encontrava tempo para observar os passageiros, a arquitetura dos vários bairros e estações de trem, os tipos, os vizinhos, a “aristocracia suburbana”, os funcionários públicos como ele, os estudantes, os “humilhados”, os operários, as senhoras, as moças. (Schwarcz, 2017, p. 163 – aspas da autora)

Schwarcz (2017, p. 164) ressalta que a literatura que Lima passa a realizar nas primeiras décadas do século XX, quando inicia o

trabalho como amanuense na Secretaria da Guerra, trata-se de uma literatura em trânsito, “pois não devolvia imagens chapadas; elas se mantinham sempre em movimento no sentido em que contemplavam muitas ambivalências e alterações no curso da viagem”.

A biografia de Lima Barreto ainda destaca que, “o trajeto do trem era pretexto, ademais, para assinalar diferenças sociais que delimitavam classe, raça, gênero e região, singularidades que ficavam ainda mais claras quando comparadas com as da população do centro do Rio” (2017, p. 163). Schwarcz (2017, p. 164) conclui que, “a linha do trem é, assim, um traçado geográfico, simbólico e identitário que demarca projetos de inclusão e de exclusão social”.

O autor de *Clara dos Anjos*³⁶, ao transpassar rotineiramente os trajetos da linha Central do Brasil, delineava em sua mente um traçado íntimo que lhe permitia registrar no seio das suas emoções as faces, as expressões, as cores e os diálogos dos transeuntes, as descrições das paisagens que vislumbra. Nesses termos, o sustenta-culo que compõe a sua obra perpassa por uma espécie de circuito geográfico que concentra o seu olhar pessoal sobre a realidade da cidade que tanto imprimiu em seus ensaios.

Era, portanto, sob a vivência e a observação do cotidiano em que estava inserido que o escritor dos subúrbios desenvolvia a arte da sua escrita. Um escritor autêntico busca, através das suas experiências individuais, representar a realidade em sua essência, em sua totalidade. Compreendendo a dinâmica da realidade social, “o autor consegue revelar, na sua obra, aquilo que está oculto na superfície da vida cotidiana, mas que é essencial para a compreensão do ser social, enquanto gênero humano” (Diógenes; Araújo; Carmo, 2022, p. 28)

36 A obra *Clara dos Anjos* foi anunciada por Lima Barreto no ano de sua morte, em 1922, mas a sua publicação ocorreu postumamente, em 1948. A obra tem como cenário o subúrbio do Rio de Janeiro e apresenta como recorte temporal as primeiras décadas do século XX.

Na análise em torno do comportamento estético, Lukács (2023, p. 153) evidencia que, “o comportamento cotidiano do homem é simultaneamente começo e fim de toda atividade humana”. A compreensão do cotidiano, na análise apresentada pelo filósofo húngaro, tem grande importância para o entendimento das atividades realizadas pelos seres sociais. Reiteramos que, é no solo do cotidiano dos indivíduos que surgem as problemáticas humanas, cujas respostas e resoluções são suscitadas.

Sobre o realismo lukacsiano, encontramos a representação dos conflitos, dos contrastes e das lutas da vida social. No cerne da literatura realista, evidenciamos que,

[...] trata justamente da representação do real que expressa totalidade, ou seja, o artista não expõe apenas os seus interesses pessoais, mas a real problemática que rege as relações humanas. Destarte, a literatura pode apontar para uma maior apreensão da existência em sua totalidade, de modo que poderá apresentar a realidade como se apresenta de fato, demonstrando o seu desenvolvimento histórico e social. Considera-se ainda, que toda literatura, ou mesmo toda manifestação dos sentidos humanos, quando genuinamente profunda, guarda uma interação recíproca com seu aspecto temporal histórico e universal ou aquilo que Lukács chamou de *hic et nunc*, expressão latina que significa, a grosso modo, o ‘aqui e agora’, que vai garantir a autenticidade de uma obra. (Araújo; Rufino; Martins, 2017, p. 176, grifos dos autores)

No esteio da literatura realista, Lima Barreto dialogava com o seu tempo, imprimia em sua escrita os dramas da sociedade a qual pertencia. Torna-se imprescindível ao escritor não apenas desenvolver as observações sobre o seu cotidiano, mas, concomitantemente, “captar essências humanas para retratar em suas obras, aqueles sentimentos ou ações que ainda não transcenderam aos olhos. O autor planta em sua obra sementes de consciência humana, nada ali é fruto somente de sua imaginação” (Araújo; Rufino; Martins, 2017, p. 182).

Sob a perspectiva lukacsiana na literatura realista, o escritor usufruiu de uma infinidade de material, realizando obras e investigações da realidade que, em sua expressão mais realista, mais enriquecedora e profunda, também se revelará para quem a produziu. Lima Barreto, em suas produções, compreendia a vastidão de experiências que percebia em uma sociedade assentada na desigualdade que, muitas vezes, identificava-se também com os dramas que ele enfrentava.

À medida em que o referido autor aprofundava-se em seus textos, considerando o cotidiano dos sujeitos que observava, também sofria demasiadamente com a recusa dos seus trabalhos literários no circuito intelectual do período, bem como com a falta de êxito na recepção e nas críticas às suas publicações. Diante dos desgostos e dificuldades pessoais, Lima atinou-se ao alcoolismo e com ele sofreu até o último dia de sua vida.

O desafio que enfrentava ia além dos ambientes hostis que impossibilitavam as publicações das suas obras e o seu reconhecimento como um escritor de grande relevância à época que lhe contemplava. Porém, devia-se, em grande medida, à personalidade que lhe revestia, pois não se curvava aos mandantes que, no setor literário ditavam as regras e as predileções as quais ele combatia e desprezava. Sobre o seu comportamento, Schwarcz (2017, p. 158) ressalta que Lima, “ia lapidando, igualmente, uma postura que desenvolveria durante toda a vida e com consistência: a do ‘contra’”.

Com o tempo, suas publicações passaram a ficar mais escassas, tentando publicar as suas crônicas entre os poucos periódicos que lhe abriam as portas. Essa situação iria definir os próximos anos na vida de Lima Barreto que, sem conseguir abster-se do uso do álcool, teve em seu histórico três internações no Hospício de Alienados, no Rio de Janeiro.

Já naquela época, no segundo semestre de 1922, Lima ia ficando mais e mais ensimesmado. Talvez tenha feito escolhas que

não se mostrariam tão acertadas no futuro. Cercara-se de escritores em boa parte hoje desconhecidos, assim como afastara-se de outros círculos literários. Podia se equivocar em seus juízos também. Mas seu projeto literário era mesmo esse, e ele o defendia com unhas e dentes. Não abria mão do estilo irônico, sarcástico até, e tinha ojeriza a tudo que cheirasse a importação. A vida cotidiana era seu material criativo; seu ambiente, os subúrbios dos mais pobres; sua República, aquela que se dizia então: “A República que não foi”. (Schwarcz, 2017, p. 461)

Lima observava e se inspirava no cotidiano da sociedade em que vivia. A estética lukacsiana ressalta-se em uma análise que defende a função que a arte exerce na vida cotidiana dos homens e das mulheres. Reiteramos, assim, que “a vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provém a necessidade de o homem objetiva-se, ir além dos seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações” (Frederico, 2000, p. 303).

Nesse contexto, Lima Barreto não pretendia apenas estar vinculado aos seus, mas através da sua literatura, representá-los em seus dramas, somar voz àqueles que eram negligenciados pelas políticas públicas, ignorados em suas ações, explorados pela classe burguesa que, ao negar os direitos aos trabalhadores, buscava a todo custo a manutenção dos seus privilégios. O escritor dos subúrbios, todavia, ao escrever com propriedade acerca dos problemas da sociedade, buscava ocupar a sua literatura como um espaço de crítica, para a discussão da realidade. Dessa forma, colocava a sua escrita em um patamar elevado e combatente diante daqueles que não tinham a sensibilidade de olhar para as populações mais pobres.

Ao tratar em sua literatura sobre o cotidiano da sociedade citadina e suburbana, lançava o seu olhar sobre os seres sociais cujas vivências se configuravam às margens de uma sociedade que tencionava se firmar moderna, mas que era permeada de desigualdades e contradições.

Valgas (2016, p. 11-12), ao evidenciar a relevância da sua obra na literatura brasileira, destaca que “Lima Barreto é uma voz radicalmente contra a forma que os processos de modernização no Rio de Janeiro se deram, processos estes determinados pela consolidação do modo de produção capitalista no Brasil”. Torna-se importante ressaltar que, embora conduzisse a sua escrita sempre combativa, posicionando-se acerca de inúmeras temáticas que assolavam as populações mais pobres, Lima Barreto nunca se autodeclarou sob nenhuma tutela partidária.

Configurou-se, portanto, como um importante intelectual brasileiro que manifestou em suas obras inúmeras problemáticas que atravessavam as questões das desigualdades sociais, das moradias, das benesses da classe burguesa em detrimento da classe trabalhadora.

Considerações finais

Compreendemos que a literatura pertence a uma atividade artística que não lhe confere um compromisso utilitarista para os seres sociais em sua vida cotidiana, mas a sua manifestação através da ação do homem ocasiona um enriquecimento em sua constituição. Assim, a literatura atinge um maior referencial e passa a ser defendida no âmbito dos direitos imprescindíveis à necessidade do ser social.

Evidenciamos a preponderância do realismo lukacsiano que, em uma obra literária autêntica, constitui a representação da realidade considerando a totalidade social. Os escritores realistas combatem em suas obras a superficialidade e o imediatismo em suas exposições literárias. Escolhem, portanto, explorar a essência das coisas reais e concretas, cujos significados permeiam o solo do cotidiano humano.

Sob a acepção lukacsiana, analisamos como o realismo pode ser contemplado na representação do real. Para tal, apresentamos o escritor Lima Barreto que, entre tantos aspectos da sua escrita, ressaltamos a sua contribuição no entendimento da relação entre literatura e

realidade, como também a representação dos problemas reais de uma sociedade vil, permeada de tensões e contradições. Nesse sentido, as produções do escritor dos subúrbios devem ser contextualizadas em suas historicidades, compreendendo as dinâmicas nos percalços da sociedade nas primeiras décadas da primeira república brasileira.

Como contribuição desse estudo, temos a aproximação entre a literatura de Lima Barreto com o realismo lukacsiano, cujas concepções teóricas ressaltam que as obras realistas compreendem a manifestação sensível da essência do real. As condições objetivas implicadas ao indivíduo e o desenrolar das mesmas estão imersas na engrenagem do próprio desenvolvimento da produção capitalista, que interfere de maneira profunda nas relações humanas, no contexto de barbárie que o capital produz. Uma obra de arte autêntica reflete todos esses dramas humanos.

Referências

ARAÚJO, Adéle Cristina Braga; RUFINO, Nathaly de Oliveira; MARTINS, Sâmia Larisse Maciel. **Formação humana à luz do realismo em Lukács**: primeiras aproximações. 2017.

ARAÚJO, Adéle Cristina Braga. **Gênese e função social da arte e os desdobramentos no processo formativo-educativo**: uma análise fundamentada na estética lukacsiana / Adéle Cristina Braga Araújo. – 2020.

BARBOSA, Francisco de Assis. A vida de Lima Barreto / Francisco de Assis Barbosa; notas de revisão de Beatriz Resende. – 10ª ed. – Rio de Janeiro. José Olympio, 2012.

DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva; ARAÚJO, Adéle Cristina Braga; DO CARMO, Francisca Maurilene. O poema a flor e a náusea de Carlos Drummond de Andrade: aproximações com o realismo lukacsiano. In: **Estética, educação e sociedade** [E-book] / Daniele Kelly Lima de Oliveira, Eliomar Araújo de Sousa, Vanessa Mariano de Castro, organizadores. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos avançados**, v. 14, p. 299-308, 2000.

GILENO, Carlos Henrique. **Breves considerações sobre a questão do realismo em György Lukács**. Achegas. net, p. 19-31, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.1965.

LUKÁCS, Georg. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In. MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos; tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. – 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura** / seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

LUKÁCS, Georg. **Marx e Engels como historiadores da literatura** / György Lukács; tradução Nélcio Schneider; revisão técnica José Paulo Netto; Ronaldo Vielmi Fortes. – 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUKÁCS, György. **Estética: a peculiaridade do estético**, volume 1 / György Lukács; tradução Nélcio Schneider. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2023.

PORTÁCIO, Denilson Albano; MACHADO, Aline Laureano; SILVA, Ana Camem. Lukács e a literatura como mediação ontológica do ser social. **Cadernos do GPOSSHE Online**. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7495>. Acesso em: 13 maio. 2023.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. Lília Moritz Schwarcz. – 1ª ed. - São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Homero Dionísio de. **Para uma ontologia do ser social**: apontamentos para a compreensão do complexo da linguagem em György Lukács. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa- de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

VALGAS, Aline Flávia. **A relação entre a educação do corpo no Brasil da Primeira República e os contos de Lima Barreto**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

A MORAL KANTIANA E O PROBLEMA DO IMPERATIVO CATEGÓRICO

Janaira Fernandes Teixeira

Mestre em Educação e Ensino;

Bolsista de Apoio Técnico no Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais (LAPPS) da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC);

janairafteixeira@outlook.com

Resumo: Mais do que um clássico da modernidade, Immanuel Kant (1724-1804) foi o mais influente teórico desse período, perpassando, além de várias temáticas, problemas que são relevantes para a reflexão de sua época e da atualidade. A pesquisa aqui apresentada pretende discutir sobre alguns aspectos do pensamento desse teórico que deu ao sujeito posição central na sua filosofia. Nessas linhas destacamos considerações sobre o imperativo categórico, suas limitações e contradições para se pensar uma moral no sentido materialista. Para isso, primeiro ressaltamos algumas notas sobre a fundamentação do sistema de apreensão da realidade kantiano, o padrão de conhecimento gnosiológico. A análise aqui exposta veio de uma leitura imanente da obra de Kant, cujo nexos com o real são realizados com o auxílio da onto-metodologia materialista. Por meio do presente recorte, é possível conhecer e dialogar sobre algumas das principais características do desenvolvimento teórico desse clássico da modernidade.

Palavras-Chave: Fundamentação. Problema. Imperativo Categórico.

Introdução

Este recorte é uma aprimoração de uma reflexão iniciada no texto de conclusão de curso da autora que na época concluía a grau de bacharel em filosofia. As considerações aqui empreendidas, porém, mudam completamente a sua discursiva apesar de que a finalidade continua sendo a mesma, mostrar as contradições do sistema kantiano para o momento atual.

Considerando Kant um dos autores basilares para se pensar a moral e a ética graças a grandes contribuições nessas temáticas, expomos os dados aqui apresentados com a intenção de problematizar o imperativo categórico kantiano iluminados pelo onto-materialismo histórico.

Almejamos proporcionar um debate sobre a importância e limitação do pensamento de Kant o considerando um dos autores fundamentais para a compreensão da história do pensamento moderno. Para tanto, pretendemos ainda destacar as principais características do seu sistema de fundamentação – apreensão e compreensão da realidade – para em seguida apontar algumas notas sobre a moral kantiana tomando como objeto a fórmula do imperativo categórico.

Essa discussão nos permitirá abordar importantes aspectos do desenvolvimento filosófico de Kant, bem como indicar algumas das contradições desse sistema tomando como base a realidade que se desenvolve no terreno do cotidiano, para conferir a aplicação ou idealidade desse desenvolvimento teórico.

Construímos a discursiva apresentada ancorados em uma leitura imanente das principais obras de Kant que perpassam o assunto abordado nesse recorte. Assim, acreditamos estar contribuindo para o debate acerca da filosofia kantiana não esgotando essa problemática mas contribuindo para o enriquecimento da discussão sobre sua filosofia.

Metodologia

O recorte apresentado é uma revisão da leitura imanente de uma seleção de obras kantianas baseada no problema em questão – a fundamentação da realidade e o imperativo categórico –. Vale destacar que a reflexão aqui empreendida é iluminada pelo onto-materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883), o que por si só denuncia que nossa matéria prima é a história³⁷ (MARX, 2007).

Todas as nossas considerações se baseiam na compreensão imanente da obra kantiana, cujos nexos com o real delimitamos a partir da história e de como suas ideias se consolidaram no cenário filosófico atingindo o seu apogeu durante o século XVIII. Muito nos ajudou para dar conta de construir as presentes notas Tonet (2013).

De resto, cabe a nós destacarmos que Reale e Antiseri (2005a e 2005b), possuem sempre bons comentários no que concerne a história da filosofia. Lukács (2018) também traz importantes reflexões sobre o padrão de conhecimento e filosofia kantiana, assim como Oliveira (1997).

O padrão de conhecimento gnosiológico e o problema da fundamentação

Não poderíamos tocar na filosofia de Kant sem dar mérito aos seus feitos junto ao problema do conhecimento. Antes dos avanços para a reflexão sobre a humanidade na modernidade havia uma dificuldade de enxergar e avaliar qual seria o papel do sujeito no processo de conhecimento. Mesmo na Idade Moderna, alguns autores chegam a atribuir o conhecimento das coisas de uma forma claramente influenciada pela filosofia religiosa, como por exemplo, Baruch Spinoza (1632-1677).

37 “Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens” (MARX, 2007, p. 86).

Para que pudéssemos pensar a realidade dialeticamente, sem dúvida, era necessário, naquele momento, tornar a reflexão sobre o sujeito fortemente presente nos círculos filosóficos. Kant não só tornou-o presente, mas central.

Por esse motivo é primordial que essa discursiva inicie abordando aspectos gerais de sua teoria do conhecimento, fator essencial para a compreensão de seu pensamento sobre a moral e todas as outras temáticas da filosofia kantiana.

O mundo greco-medieval possuía uma base sólida de fundamentação da realidade. Entretanto, as mudanças ocorridas na sociedade e na forma como as pessoas passaram a produzir ao longo dos tempos foi paulatinamente modificando o cenário intelectual. Esse cenário proporcionou a contestação dos pressupostos da filosofia antiga, em especial, os aristotélicos, que ainda imperavam quando o fundamento do mundo antigo foi fortemente questionado (Tonet, 2013).

Entretanto, não é tarefa fácil questionar ou superar um sistema tão bem construído quanto o aristotélico, mesmo que as contradições da realidade apontassem os equívocos da sua teoria – como por exemplo, a prova de que vivemos em um sistema solar heliocêntrico ao invés de geocêntrico, como acreditava o estagirense (PORTO, 2009). Um novo sistema de compreensão da realidade deveria ser tão bem logicamente construído como o de Aristóteles em sua época.

E não faltaram sistemas filosóficos que buscassem dar conta da tarefa de fundamentar uma razão da modernidade. Entre eles, vale destacar o racionalismo cujo maior expoente foi René Descartes³⁸ (1596-1650) e o empirismo³⁹ grã-bretão do qual não podemos dei-

38 Como é mostrado pelo Discurso do Método: “Assim, não é verossímil que todos se enganem; mas, pelo contrário, isso demonstra que o poder de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina bom senso ou razão, é por natureza igual em todos os homens” (DESCARTES, 1996, p. 5). Vemos que, de acordo com Descartes, a razão é o que distingue a humanidade das outras espécies, algo muito semelhante ao que vamos encontrar a seguir.

39 O empirismo, em oposição ao racionalismo, consiste em afirmar que todo o co-

nar de mencionar a imensa contribuição de John Locke (1632-1704) à essa vertente teórica.

Kant enxergou que esses sistemas careciam de fundamentação. Era preciso sustentar a razão moderna sobre cânones inalienáveis e elaborar uma explicação do real sólida como a dos antigos, mas com bases novas, em outras palavras, novos imperativos que dialogassem com a nova realidade.

Para dar conta desse contexto, sob uma “grande luz” (REALE; ANTISERI, 2005a), Kant publica quais seriam as condições de possibilidade para conhecimentos possíveis em uma dedução de categorias que põe nas estruturas mentais dos sujeitos a chave para a compreensão da racionalidade humana (Morujão, 2001).

Negando a tradição metafísica, assim como não alicerçando a sua nova teoria do conhecimento no empirismo, que já emergia naquela época nas correntes acadêmicas, Kant busca fundamentar sua epistemologia discordando das principais vertentes que corriam acerca do conhecimento nesse período, o racionalismo e o empirismo, tendo sua teoria situada no que ficou conhecido como idealismo transcendental (Silveira, 2002).

De acordo com Kant, o conhecimento não pode ser considerado válido a partir da mera especulação, é necessário que ele possa ser possível na experiência para que seja considerado objeto. Além disso, a mera experiência só pode ser pensada uma vez que as condições de possibilidade desse conhecimento são conferidas pela razão (Kant, 2001).

O conhecimento para Kant é uma condição de dignidade, o valor absoluto e incondicional da humanidade (Tonetto, 2013), e levando esse pressuposto as suas últimas consequências, o sujeito que detém esse conhecimento, obtido através das faculdades mentais, é o único dos seres que conhece, nomeia, e que de fato existe.

o conhecimento provém da experiência – seja dos sentidos, seja da autoconsciência – (MEYERS, 2017).

Em outras palavras, a razão humana não é apenas aquela que conhece a realidade, é por ela que todo conhecimento da realidade tem condições de ser possível, e não há realidade fora dela. A essa concepção de razão como via inata do conhecimento humano anterior a toda experiência, Kant denomina conhecimento puro *a priori*:

Com efeito, a própria experiência é uma forma de conhecimento que exige concurso do entendimento, cuja regra devo pressupor em mim antes de me serem dados os objetos, por consequência, *a priori* e essa regra é expressa em conceitos *a priori*, pelos quais têm de se regular necessariamente todos os objetos da experiência e com os quais devem concordar (Kant, 2001, p. 46).

A consciência humana, estrutura fundamental da razão, é, por conseguinte, a única que pode pôr e tirar as propriedades dos objetos, além de manipulá-los para que seja possível algum conhecimento dessas mesmas propriedades.

Kant coloca no sujeito e suas estruturas mentais e razoáveis toda a responsabilidade sobre a apreensão das representações sob as quais podemos conhecer o mundo, mas não as coisas em-si⁴⁰ do mundo (Kant, 2001). Esse sistema afirma que no âmbito do conhecimento e da simples razão, mesmo que pura, sem os embaraços da experiência, ela – a razão – não é capaz de revelar as coisas em-si, essa reflexão seria, para ele, improvável, imensurável e metafísica.

Esse padrão de conhecimento é nomeado por Tonet (2013) de padrão gnosiológico, considerando que apreensão da realidade é condicionada por um processo de conhecimento (gnose), sendo este mesmo processo coordenado, manipulado e realizado pelo sujeito cognoscente, como afirma o próprio Kant:

40 As coisas em-si, na filosofia kantiana, são como afirma Lukács (2018, p. 385): “[...] meros fenômenos-limite da filosofia científica”. Em outras palavras, características dos objetos que não podem ser conhecidas pela razão humana.

Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento a priori desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados (Kant, 2001, p. 46).

O mais aproximado que a humanidade pode chegar da manifestação das coisas como elas são, não pode nem sequer ser encontrado nos objetos ao nosso redor. Apenas uma razão pura prática é capaz de aproximar a humanidade da plena realização (Reale; Antiseri, 2005a). Nesse sentido, Kant reflete sobre a possibilidade de existência de máximas da moral capazes de tornar a razão pura em uma razão pura prática e, assim, realizar a síntese que nos tornaria mais próximos da plena consolidação de nossa humanidade. A essa máxima da moral ele chama “imperativo categórico” (Kant, 2007), tema da discussão a ser empreendida a seguir.

O imperativo categórico: alguns apontamentos e contradições

Neste momento não é surpresa para nosso leitor que o caminho escolhido por Kant para fundamentar sua máxima da moral fosse através de uma dedução razoável de categorias. Como já afirmado antes, mas nosso objeto demanda que seja lembrado, de acordo com o filósofo de Königsberg a humanidade é dignificada pela racionalidade e não seria por outra via que essa mesma humanidade alcançaria a realização plena.

Esse ser humano razoável, capaz de realizar uma síntese de multiplicidades para a apreensão fenomênica dos objetos (Kant, 2001), é apto, também, para fazer com que o conhecimento puro criado por suas faculdades mentais superiores se torne leis universais (Kant, 2007).

Na sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007), Kant expõe a busca de um imperativo moral aos cânones da razão

pura prática, ou seja, um imperativo aceito pelo tribunal da razão e que ao mesmo tempo pode se inserir no plano prático através do agir. Kant acredita ter fundamentado uma via de real possibilidade para uma razão pura prática, conferindo a uma máxima – imperativo – os requisitos necessários para fundamentar o agir na modernidade.

Para que essa máxima receba uma característica prática, ela deve se tornar uma lei, ou seja, deve ser concebida por todos aqueles que são portadores de racionalidade – ou melhor dizendo a humanidade –, em outras expressões, essa fórmula deve partir do indivíduo, mas ser universalizada na ação de todos os seres humanos (Kant, 2007). Essa lei universal capaz de ser racionalmente concebida por toda humanidade, como também pensada a partir da vontade de todos, é definida por Kant como um imperativo categórico (Kant, 2007).

Essa razão transformada em imperativo através da universalização é expressa por Kant em uma fórmula: “O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*” (Kant, 2007, p. 59, *itálicos do original*).

Não devemos esquecer que essa lei deve estar em conformidade com o tribunal da razão, pois a dedução de categorias das faculdades mentais de julgamento do sujeito são capazes de desvincular essa fórmula da mera especulação. Assim, Kant fundamenta seu imperativo categórico afirmando, ainda, que o mesmo deve possuir um fim em si mesmo (Kant, 2007).

Essa lei universal é o princípio de uma vontade absolutamente boa (Kant, 2007). Ao contrário de outros imperativos, como o imperativo hipotético, que está ligado a móbeis que fundamentam a sua realização prática, o imperativo categórico não é fundamentado por móbeis cujo valor é adquirido por interesses particulares e egoístas, ele se fundamenta em si mesmo (Nascimento, 2008, p. 63).

Uma vez tendo alcançado a capacidade de agir de forma que sua ação possa se tornar uma lei universal, o ser humano é capaz de unir a razão pura, meramente pensada, à razão prática, praticada universalmente. Além de ser uma razão pura prática, o agir proporcionado pelo conhecimento de uma lei universal conecta o homem através de sua racionalidade à própria humanidade contida nele (Kant, 2007).

Aqui, a autonomia e a liberdade são condicionadas ao cumprimento da lei universal, e essa é a realização da máxima da moral, pois somente através do imperativo categórico é possível atingir o supra-sensível através da união de um juízo puro humanamente pensado e tornado prático (Kant, 2007).

No sentido defendido pelo filósofo de Königsberg, a realização de máximas da moral, expressas de acordo com a fórmula do imperativo categórico, marcam o momento em que o indivíduo se liga a universalidade por meio de sua própria razão, sendo assim, o dever é o que condiciona a boa vontade humana, uma vontade de existência subjetiva correta (Herrero, 2001).

Ora, se existe uma vontade subjetivamente correta, a própria noção de liberdade fica condicionada ao próprio dever. Nesse sentido, Kant acredita que essa liberdade, o exercício livre da razão pura prática, é a plena realização humana na história: “[...] a liberdade constitui-se como a “ratio essendi” da lei moral, possibilita o postulado da existência de Deus e da imortalidade da alma, permite o conhecimento prático do supra-sensível e conduz a razão humana à sua plena realização na história e na religião” (Pecorari, 2010, p. 45).

Sendo assim, notamos que a história, para Kant, possui também uma teleologia, constatação realizada também por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que por caminhos mais concretos findou por apelar ao incondicionado, não como lei universal, mas como espírito absoluto.

É contraditório que Kant tenha afirmado que sua dedução se afasta da metafísica e, ao mesmo tempo, não ter conseguido uma fundamentação suficientemente evidente de uma lei que não possua nenhum móbil, ou seja, uma lei incondicionada. O que Kant acredita ser incondicionado é na verdade um pressuposto tautológico, pois ele volta a fundamentação da lei para a própria lei, e isso é prontamente percebido por Hegel.

Ao contrário de Kant, Hegel afirma a lógica não como um método, mas como um movimento especulativo pelo qual é possível alcançar o conhecimento dos objetos, não por uma tautologia e sim por uma superação das aparências até o momento em que se alcança o saber absoluto (Reale; Antiseri, 2005b). Esse espaço é insuficiente para tratar dos erros e acertos da filosofia de Hegel, por isso seguiremos o caminho para a conclusão desta discursiva.

Não tendo respondido a questão da lacuna do incondicionado, a moral kantiana ainda possui muitos outros problemas que se tornaram evidentes no decorrer do desenvolvimento da civilização. Exploraremos, brevemente, a questão da polêmica do conhecimento da lei.

Kant acreditava que todas as pessoas com o conhecimento do imperativo categórico poderiam adquirir amor à lei, tal qual a humanidade tem amor ao conhecimento, e dessa forma, o seguimento do imperativo é consequência do conhecimento dessas normas. O autor transforma assim o problema da moral em um problema pedagógico (Dalbosco, 2011).

A realidade que perpassa a nossa cotidianidade, entretanto, evidencia que o seguimento e validade das leis é relativo e não categórico. Kant desconsidera as possibilidades que perpassam a relação entre móbil e finalidade para a realização de uma ação, por esse motivo, sua principal ambição, que a razão pura pudesse se tornar prática, nunca foi uma realidade massivamente aplicada.

Mesmo depois da popularização das escolas e do letramento mínimo da maior parte da população, a vontade das pessoas não tornou-

-se idêntica à boa vontade da filosofia kantiana. Na vontade em geral, o imperativo que impera é justamente o imperativo hipotético (Kant, 2007), cujo valor é estipulado pelo mercado e pela quantidade de mercadorias envolvida no processo de fantasia e desejo das pessoas.

Por consequência, é demonstrável que o conhecimento das leis não é fundamental para o seu cumprimento. Ao contrário disso, verifica-se que o descumprimento da lei não está ligado ao conhecimento de sua letra ou da respectiva punição, e sim à necessidade de sobrevivência ou necessidade de atender as demandas de consumo que são impostas pela atual sociabilidade⁴¹.

O imperativo categórico kantiano foi uma imensa contribuição sobre a moral durante a modernidade, mas desde aquela época já apresentava contradições que foram discutidas por outros ilustres teóricos como Hegel, teórico que representa o ápice da ideologia burguesa, Marx, que finalmente encontra a solução das contradições da teoria da identidade sujeito-objeto da filosofia hegeliana, e György Lukács (1885-1971) que escreve sobre a ontologia do ser social de Marx, aspecto fundamental para uma ética onto-materialista.

Considerações finais

Conhecer o pensamento kantiano é dar um passo dentro de um dos mais importantes períodos da história, a modernidade. Sem a contribuição de Kant poderíamos ainda estarmos presos em uma contemplação dos objetos. Ele realizou, como ele mesmo afirmou, uma revolução copernicana (Reale; Antiseri, 2005a), que possibilitou o reconhecimento do extremo oposto a ontologia antiga greco-medieval.

Apesar de apresentar algumas contradições, o desenvolvimento filosófico do pensamento kantiano iluminou a reflexão sobre o conhecimento de forma que o sujeito pudesse tornar-se um agente des-

41 A pesquisa de Kahn (2002), indica que há uma razão diretamente proporcional entre a taxa de crescimento do número de crimes cometidos e a quantidade de bens disponíveis para serem furtados.

se processo. Dessa discursiva, não poderíamos deixar de mencionar que sua postura cética quanto ao conhecimento do em-si dos objetos findou por trazê-lo a gama de autores agnósticos (Santos, 2022).

Conhecer Kant é também reconhecer as suas limitações, compreendendo que seu desenvolvimento é perpassado pelo espírito das revoluções burguesas operantes em sua época. Nossa discussão se encerra afirmando a necessidade de pensarmos as coisas que nos rodeiam como pertencentes ao nosso próprio desenvolvimento e declínio, para que possamos refletir sobre alternativas à atual sociabilidade, que põe em risco o apogeu da espécie humana.

Sendo assim, conhecer a história e seus pensadores torna-se uma tarefa para todos os intelectuais comprometidos com a realidade dispostos a afirmação do real e a arcar com as consequências desse conhecimento. Kant foi muito claro quanto a necessidade de conhecer, e esse fato não pode ser desprezado.

Referências

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Kant e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HERRERO, Francisco Javier. **A ética de Kant**. Síntese, Belo Horizonte-MG, v. 28, n. 90, p. 17-36, 2001. Disponível em: <<https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/563/987>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

KAHN, Túlio. Panorama da Criminalidade nos Estados: uma tentativa de classificação e interpretação. In: COLTRO, Mathias Antonio Carlos *et al.* **Das políticas de segurança pública às políticas públicas de segurança**. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente - ILANUD Presidência da República - Gabinete de Segurança Institucional - GSI, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. 1. ed. Lisboa, Edições 70, 2007.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos e Para a Ontologia do Ser Social Tomo I**. Tradução: Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEYERS, Robert. **Empirismo**. Tradução: Marcus Penchel. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

MORUJÃO, Alexandre Fradique. Prefácio da tradução portuguesa. In: KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NASCIMENTO, Francisco Carlos Semião. **Ontologia e ética da responsabilidade**. 2008. 130f, dissertação (Mestrado Acadêmico em Filosofia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. **Sobre a fundamentação**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PECORARI, Francesco. O conceito de liberdade em Kant. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora-MG, v. 1, n. 12, p. 44-59, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17807>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PORTO, Cláudio Maia. A física de Aristóteles: uma construção ingênua? **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, p. 4601-4601-8. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbef/a/jdjHzsVJVwRfWXmbsqnv9Gh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: de Spinoza a Kant, v. 4. São Paulo: Paulus, 2005a.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do romantismo ao empiriocriticismo, v. 5. São Paulo: Paulus, 2005b.

SANTOS, José Deribaldo Gomes. A relação entre o em-si e o para-nós no reflexo científico. **Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 17, p. 96-110, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MrQ3TWYJjgNQD6sk6IP8Hj0gRiCMU_xC/view>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVEIRA, F. L. A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 19, p. 28-51, mar. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10053/15383>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

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

TONETTO, Milene Consenso. Sobre a caracterização do conceito de dignidade em Kant. **Princípios**. Natal-RN, v. 20, n. 33, p. 181-194, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5890761>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

NOTAS INICIAIS SOBRE A RELIGIÃO NO LIVRO PRIMEIRO D'O CAPITAL

Antonio Nascimento da Silva

Mestre em Educação - PPGE/UECE;
Pedagogo - Prefeitura de Capistrano;
toimnasi@gmail.com

Betânea Moreira de Moraes

Doutora em Educação Brasileira (UFC)
Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE)
betania.moraes@uece.br

Karollynne Dantas Barbosa

Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE)
Pedagoga (FECLESC/UECE)
karollynne905@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa de cunho teórico-bibliográfico explora a relação entre marxismo e religião, analisando como esta é abordada em O Capital e confirmando sua coerência com os textos anteriores de Marx. Argumenta-se que a religião, para Marx, não é causa, mas efeito das condições materiais de vida, e que sua crítica não se traduz em oposição radical ou objetivo de destruição. A hipótese central é que a religião desaparecerá naturalmente com a superação do modo de produção capitalista, quando as relações sociais deixarem de ser mediadas por abstrações como o fetichismo da mercadoria. Essa abordagem reforça a ontologia marxiana como uma teoria geral do ser, evidenciada na relação entre fetichismo e religião. Conclui-se que a religião é reflexo das limitações materiais e cognitivas dos indivíduos em contextos históricos específicos, sendo a revolução comunista essencial para sua superação definitiva.

Palavras-Chave: Marxismo. Religião. Fetichismo.

Introdução

Sabe-se que o principal objetivo da obra marxiana, sobretudo de maturidade, é apreender a essência do modo de produção capitalista. Essa é a tarefa primordial na qual se deteve seu autor nos últimos anos de sua produção teórica. Não obstante, no conjunto dos escritos marxianos existem várias passagens que tratam sobre religião, ou, para usarmos uma expressão mais lukacsiana: reflexo religioso.

Boa parte – para não dizer a maioria – desses trechos, ainda hoje, permanecem sem a devida compreensão. Como prova disto basta aqui mencionarmos a tão repetida e distorcida polêmica da passagem em que o mouro afirma ser a religião o ópio do povo (Marx, 2010). Este entre outros fragmentos tomados aligeiramente por críticos rasteiros, produziu a falsa concepção de que marxismo é oposto à religião. Para se ter ideia de quão improcedente é tal crítica, qualquer estudante iniciante do marxismo sabe que na Ideologia alemã está suficientemente clara a posição dos autores sobre a religião: esta é uma produção das relações materiais e concretas, não é a causa e sim o efeito (Marx, Engels, 2007).

É popular também nas distorções da abordagem marxiana da religião, considerá-la como objeto direto de combate do mouro. Ou seja, é quase um senso comum que marxismo e comunismo são totalmente opostos à religião. Mais que isso, sabemos que a propaganda anticomunista cuidou muito bem de imputar aos comunistas uma ira infernal contra a religião. Isso, claro, levou a uma dificuldade a mais para que parte significativa da classe trabalhadora que ontologicamente necessita da superação da dominação de classe, se empenhe em lutar contra aqueles que defendem exatamente a mesma coisa.

Diante disso, nosso objetivo é trazer ao debate de forma introdutória o modo como a religião aparece em O capital, evidenciando a inexistência de contradição/rompimento com seus escritos anteriores. Ao mesmo tempo, objetivamos mostrar que a alegada oposição radical de Marx (1966) a religião não se sustenta. Espera-se que

mediante tal exercício possamos contribuir para o melhor entendimento do complexo religioso no âmbito da teoria marxiana. Nossa pesquisa, como se anuncia, é teórico-bibliográfica. Nos detivemos predominantemente em *O capital* e, secundariamente – quando necessário – buscamos elementos em outras obras marxianas. Efetuamos a análise por meio de uma leitura imanente dos textos no preciso sentido apontado por Lessa (2014).

Nossa investigação partiu de duas hipóteses iniciais. A primeira é que em *O capital* a religião aparece como produto, como determinação de uma realidade material dada; não como causa mas sim, dialeticamente, como efeito. Ou seja, que em *O Capital* Marx (1996) mantém, no que diz respeito à religião, coerência com seus textos anteriores. Isso implica que a religião não é alvo do mouro e que, generalizando um pouco mais, não pode ser alvo do marxismo. Decorre também que marxismo e religião não são radicalmente auto-excludentes, um não é a imediata negação do outro. Acontece que, uma vez alcançado o trabalho associado, o fim das classes sociais antagônicas e a exploração da humanidade por ela mesma, há uma – por assim dizer – tendência natural em não mais se buscar num além mundo a solução para a miséria social – esta não mais existirá.

A segunda hipótese é que o arcabouço teórico marxiano como um todo, e em especial a obra aqui examinada, não tem como inimigo direto a religião. Não há no mouro uma teoria⁴² cujo objetivo é destruir as diversas formas sob as quais se apresenta o reflexo religioso. O entendimento de que a religião, na condição da hipótese anterior, desapareceria uma vez alcançado o comunismo, é tão somente uma consequência da elevação das relações sociais a um novo patamar de qualidade. Não há um ataque do comunismo à religião. Nessa nova sociabilidade ela ‘simplesmente’ perderia o seu sentido de ser. E conforme entendemos a partir do próprio referencial marxiano, isso não implicaria numa imediata e necessária extinção da religião.

42 Assim como não há uma teoria racista.

Não existindo mais as condições sociais propícias para o engendramento de novas necessidades religiosas assim como para a manutenção das antigas, a religião perderia seu sentido de ser e, nesse processo, encontraria o fim de sua existência⁴³. É isso, por exemplo, que sustenta o professor Ivo Tonet (2018).

Como o leitor poderá verificar ao longo da nossa argumentação, a hipótese acima apontada foi, dentro dos limites da presente comunicação, devidamente confirmada.

Antes de passarmos à análise da obra, é válido esclarecer um ponto. Pode parecer estranho aos menos acostumados com os estudos marxianos, que o mouro tenha abordado em sua produção teórica o complexo religioso. É comum na educação formal nos apresentar Karl Marx hora como filósofo, hora como economista etc. O que não se explica é que o real motivo de sua teoria acabar abrangendo um campo tão vasto deve-se a sua natureza ontológica. O construto teórico marxiano compreende, para sermos didáticos, uma teoria geral do ser. Nesse sentido, não há como tratar de qualquer que seja o tema, como o caso do modo de produção capitalista, sem transitar por outros tantos.

Esse caráter ontológico da teoria marxiana foi, pela primeira vez, revelado de forma magistral por Lukács (2018) em sua *Para uma ontologia do ser social*. Isso não significa, todavia, que o mouro detém conhecimento último e verdadeiro sobre tudo, mas confirma seu rigor teórico e sua avançada visão unitária do ser. Posição esta que, ao mesmo tempo, não implica numa identidade objeto-sujeito.

Evidentemente, não há qualquer possibilidade de aprofundarmos aqui as implicações gerais de tal constatação lukacsiana e muito menos de examinarmos como esse caráter ontológico se evidencia na própria obra marxiana. Nos resta, portanto, sugerir ao leitor mais

43 Sobre a “automática” extinção da religião num provável alcance do comunismo, há elementos que podem ao menos colocar a possibilidade de um não tão imediato fim.

curioso que se debruce ele mesmo sobre a Grande ontologia do marxista húngaro.

Elucidadas essas questões prévias, porém, relevantes, passemos ao próximo momento.

Fragmentos da religião em O capital

Nessa obra de maturidade que reúne não só a pesquisa de mais de dez anos sobre o modo de produção capitalista, mas também toda a bagagem teórica adquirida pelo autor ao longo da vida, o tema religião aparece pela primeira vez – não por acaso, como veremos – no tópico sobre o fetichismo da mercadoria. Para o mouro, esse caráter da mercadoria só encontra analogia com a religião (Marx, 1996).

No fetichismo da mercadoria, esta parece ganhar propriedades que não lhes são próprias, reais, mas que ainda assim gozam de uma determinada forma de existência, um modo de ser fantasmagórico. Daí o lado misterioso de toda mercadoria. Buscando ilustrar isso, Marx (1996, p. 198) afirma:

É evidente que o homem por meio de sua atividade modifica as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante, a mesa continua sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa **fisicamente meta-física** (grifo nosso).

A mesa continua tendo em si algo de madeira, mas como mercadoria ela traz consigo um algo mais. Não se pode enxergar fisicamente isso, não se pode manuseá-lo com as mãos e tampouco senti-lo na pele como sentimos o vento numa tarde de verão sertaneja. Ainda assim existe algo lá, uma existência real ainda que não material no sentido mais físico da palavra. E é por isso que como dito pelo mouro, ela, a mesa, transmuta-se numa coisa que é ao mesmo tempo física e metafísica.

Vê-se que agora como mercadoria a mesa parece ter algo misterioso. Essa condição, como nos parece já dedutível, não encontra semelhança a não ser no campo da religião. Daí que Marx (1996, p. 198) afirma:

Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens.

Assim como acontece com a mercadoria, na religião os indivíduos projetam a partir de suas próprias subjetividades seres sobrenaturais, demiurgos, espíritos etc que parecem adquirir vida própria. Estes, uma vez gestados, tornam-se independentes e relacionam-se entre si e com seus próprios criadores, mas agora como criaturas. Essa concepção da religião e de suas figuras como criação humana não é uma novidade trazida por Marx (1996). Antes do mouro, Feuerbach (2009) já havia desvendado, por assim dizer, esse mistério. Ainda que com consideráveis falhas conforme explicitada na crítica marxiana.

Ora! O que temos aqui é o reconhecimento dessa autonomia aparente adquirida pelas criações religiosas, dos desdobramentos disso na vida real das pessoas. Porém, a todo momento é indicado que essas elucubrações são produzidas pelos indivíduos reais. No fim das contas, o movimento é daqui, da vida terrena para o transcendente religioso, não o contrário. Na mercadoria, é essa ‘alma’ criada pelo trabalho humano na mercadoria que Marx (1996) chama de fetichismo.

No mesmo capítulo da mercadoria o mouro faz outra interessante alusão a religião, que como poderemos ver, segue a mesma linha lógica da anterior. Diz ele:

Para uma sociedade de produtores de mercadorias, cuja relação social geral de produção consiste em relacionar-se com seus produtos como mercadorias, portanto como valores, e nessa forma reificada relacionar mutuamente seus trabalhos

privados como trabalho humano igual, o cristianismo, com seu culto do homem abstrato, é a forma de religião mais adequada, notadamente em seu desenvolvimento burguês, o protestantismo, o deísmo etc (Marx, 1996, p. 204).

Assim como o fetichismo da mercadoria, esse traço misterioso que envolve o produto do trabalho no capitalismo, as próprias relações entre as pessoas como produtores de mercadorias tem algo de abstrato. Nelas o trabalho humano é igualado e os indivíduos se relacionam com seus produtos não como valores de uso, mas como valores, como mercadorias. Há, portanto, uma abstração. Dito de outro modo, os indivíduos lidam no seu dia a dia enquanto produtores de mercadorias com um tipo de abstração por eles mesmos criada.

Não por coincidência, é justamente a religião que na sua forma de ser faz com que os humanos reais lidem com suas criações abstratas como se fossem seres autônomos. Mais do que isso. Na religião em geral o próprio indivíduo não só é mistificado como a concepção de humano é tornada igualmente abstrata. Assim, numa sociedade em que os indivíduos reais lidam uns com os outros por meio de uma abstração, tornando-se eles também, até certo ponto, uma abstração na engrenagem capitalista, nada mais adequado a estes indivíduos do que a religião. E nesse caso, em especial a religião cristã.

Na religião cristã o sujeito real gira em torno de uma abstração criada por ele mesmo. A história dele – se assim pudermos chamar – é aquela determinada pela sua criação imaterial, ele é absorvido por ela e sua vida do início ao fim passa a ser tomada por essa entidade inexistente. Como se não bastasse, o inexistente se defronta com seu criador (agora criatura) e o condena aos mais terríveis sofrimentos caso este não cumpra corretamente suas vontades. Punição esta que como sabemos, não se restringe ao inferno cristão. A Santa Inquisição que o diga.

Corresponde, portanto, à forma capitalista de relação entre os indivíduos, a religião cristã. Em particular, como destaca o mouro, na forma burguesa de seu desenvolvimento: o protestantismo e o deísmo.

Marx (1996) considera ainda outras formas de organização da produção distintas do modelo burguês – como é o caso do modo asiático antigo. Assinala o autor que nestas formas a produção de mercadorias e portanto o homem como produtor de mercadorias é algo ainda secundário. Esses modelos assentam-se numa concepção de indivíduo ainda muito naturalmente ligados ao gênero humano. Essa condição, como destaca o mouro, é imposta por um baixo desenvolvimento de suas forças produtivas e, conseqüente limitação nas relações entre si e com a natureza (Marx, 1996).

Toda essa série de limitações às quais estão sujeitos os indivíduos em determinado contexto histórico e geográfico, refletem-se, idealmente, na suposição da existência de forças sobrenaturais e em formas religiosas antigas. Daí a consideração de Marx (1996, p. 205):

O reflexo religioso do mundo real somente pode desaparecer quando as circunstâncias cotidianas, da vida prática, representarem para os homens relações transparentes e racionais entre si e com a natureza.

Ou seja, enquanto persistir as relações entre os indivíduos baseadas em abstrações, como aquelas presentes na mercadoria e na relação entre as pessoas como meras produtoras de mercadorias, persistirá o reflexo religioso. Vale dizer que, não há outro meio possível da humanidade livrar-se dessas limitações e das abstrações delas derivadas sem superar a base que lhe dá sustentação: o próprio modo de produção capitalista.

Somente alcançado esse estágio de desenvolvimento das relações sociais, poderá a humanidade manter entre si relações já não mais mistificadas, alienadas e mediadas por abstrações. Torna-se, assim, relações – como afirma o mouro – transparentes inclusive com natureza exterior. Aqui não haveria mais terreno, condição material para projeção religiosa, para guardar em um ser imaterial a esperança da superação da miséria real. Esta seria mera lembrança de uma época há muito superada.

Semelhante raciocínio aparece na já mencionada Crítica da filosofia do direito de Hegel, de 1843. Nesta lê-se o seguinte:

A supressão [Aufhebung] da religião como felicidade ilusória do povo é a exigência da sua felicidade real. A exigência de que abandonem as ilusões acerca de uma condição é a exigência de que abandonem uma condição que necessita de ilusões (Marx, 2010, p. 145-6).

A religião já aqui é tratada como uma ilusão que expressa uma condição material, objetiva, que necessita de ilusão. Nesse sentido, é contraproducente simplesmente exigir que os indivíduos abandonem suas ilusões, antes necessitam abandonar as condições objetivas que os fazem necessitar de ilusões e de buscarem sua plena realização em um além mundo.

E logo em seguida, na mesma obra o mouro arremata essa ideia com uma de suas clássicas passagens:

A crítica da religião desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganoado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno de seu verdadeiro sol. A religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo (Marx, 2010, p. 146).

Novamente a ideia de ‘recobrar a razão’. Ao desvencilhar-se da ilusão da religião, a humanidade volta-se para si mesma de forma consciente e racional. Deixaria de orbitar um sol ilusório como o Deus cristão, não mais se relacionaria como uma abstração que se defronta com seu próprio criador. Entretanto, como vimos, esse movimento de retornar à razão da humanidade só é possível quando esta livrar-se das relações abstratas entre si e a natureza. Quando os indivíduos passarem a interagir entre si como pessoas humanas, não como produtores de mercadorias e como meios de obtenção de lucro para o capitalista. Quando a mediação das relações reais en-

tre os indivíduos não for aquela fantasmagoria abstrata e misteriosa presente na mercadoria.

A superação de toda essa condição não pode se dar por outro meio que não a revolução comunista.

Como fica evidente, a todo instante mantém-se aquela assertiva marxiana de que a religião é um produto das relações sociais então dadas. O reflexo religioso em suas mais variadas formas de apresentação emergem desta realidade concreta, nutrindo-se das limitações dos indivíduos naquele contexto. E aqui é importante ressaltar que essas limitações, nos primórdios da humanidade, têm também um aspecto cognitivo. Carecia os primeiros humanos a capacidade de domínio teórico-conceitual do seu entorno, dado o baixo desenvolvimento cognitivo dos mesmos (Lukács, v. 1, 1966).

Observemos que em nenhum momento de sua obra de maturidade⁴⁴ Marx (1996) mira a religião diretamente. Não há uma exigência de combate direto às formas de manifestação religiosa e ao indivíduo religioso. Pelo contrário, como podemos verificar em Sobre a questão judaica, Marx (2010) combate o idealismo baueriano que exige aos judeus que abandonem sua religião para que possam alcançar a emancipação (política).

Como já citado, o possível desaparecimento do reflexo religioso é uma consequência da humanidade ter alcançado um mais novo e elevado patamar qualitativo nas suas relações sociais. Sem essa condição prévia, é tão sem cabimento falar do fim da religião como o é igualmente culpá-la pela degradante situação na qual se encontra nossa sociedade. E mesmo alcançado esse novo patamar societário, que não é outro senão o comunismo, não encontra respaldo na obra marxiana o ataque à religião. Como temos ilustrado, esta 'naturalmente' iria perder o chão sobre o qual se sustenta, indo paulatinamente perdendo seu sentido de ser.

44 Essa afirmação aplica-se apenas ao Livro primeiro da referida obra.

Nem mesmo na luta política, na militância, se pode, a partir da teoria marxiana, postular uma necessária separação entre comunistas e religiosos. Isso já bem demonstrou Ivo Tonet (2018), para ficarmos apenas em um exemplo. Conforme entende este dileto revolucionário em sua obra *Marxismo, religiosidade e emancipação humana*, religiosos em geral e comunistas podem lutar lado a lado na mesma trincheira contra o inimigo comum. A única ressalva é que da parte dos religiosos não seja exigido aos comunistas abrirem mãos de alguns pontos fundamentais como a concepção de mundo radicalmente histórica (Tonet, 2018).

No livro primeiro d'O capital há outras passagens que fazem referência a religião, todavia, julgamos secundárias para os objetivos aqui propostos. Além disso, em toda a obra O capital podemos adiantar que o tratamento dado ao complexo religioso segue, no geral, o padrão aqui apresentado. Infelizmente, a presente comunicação não comporta uma exposição que abranja toda a monumental obra de maturidade do mouro.

Conclusões parciais

Iniciamos apontando que a religião é um dos temas presentes na teoria marxiana que permanecem pouco compreendidos ou, por vezes, propositalmente distorcidos. Leituras apressadas e produção de *papers* focados em ampliação de *Lattes* dificilmente dão conta de toda a extensão do problema. Nesse ínterim, nos propomos a contribuir com o desvelamento do complexo religioso conforme tratado por Marx (1996) em O capital.

Para tanto, nossas hipóteses eram que, em primeiro lugar, a forma como a religião é abordada no livro primeiro d'O capital não des- toa do trato recebido nas obras anteriores do mouro. Em segundo lugar, que no texto por nós submetido a análise não faz eco a rebaixada concepção de que a teoria marxiana se opõe frontalmente com a religião ou, o que dá no mesmo, tenha nela um inimigo a ser eliminado.

Desse modo, vimos na exposição que em *O capital* a religião aparece como produto de uma realidade material determinada, sendo dialeticamente seu efeito e não sua causa. Ou seja, permanece na *opus magnum* de Marx (1966) a mesma concepção encontrada nas suas produções anteriores, inclusive nas chamadas obras de juventude. Obviamente que, conforme o mouro vai ao longo do tempo se municiando de novos conhecimentos e reflexões que perpassam o tema da religião, suas considerações sobre a mesma vão se tornando mais sistemáticas e mais precisas. Esse processo, todavia, não significa nenhum rompimento abrupto com suas primeiras linhas sobre o reflexo religioso; no máximo expressam uma superação dialética no preciso sentido hegeliano.

De modo semelhante, em *O capital* a religião não é o objeto direto de confronto, não é o alvo para o qual devem dirigir-se todos os esforços de combate. De outro modo, podemos dizer que a religião não é inimiga da teoria marxiana. Ora! Sendo o complexo religioso produto das relações sociais, de condições de vida que exigem uma ilusão, o combate de Marx (1996) é com essa realidade que demanda tal ilusão. É para as relações sociais mediadas pelo lucro, pela abstração da mercadoria que se opõem aos indivíduos como seu carrasco, lhes impondo toda sorte de humilhação e rebaixamento de sua humanidade, que se dirige a crítica e o combate marxiano.

Confirma-se aqui o que aparece em obras anteriores do mouro, ou seja, que o fim da religião não é em função de um confronto comunista com a mesma. A tese do fim da religião num possível advento do comunismo, conforme adiantado na análise, é em decorrência da perda de base material que a sustenta. Seria, para sermos didáticos, uma ‘natural’ consequência de termos atingido um patamar superior de relações sociais, onde não mais se fará necessário recorrermos ao ópio do povo, a uma ilusão para aliviar a miséria da exploração capitalista.

O elucidar de tais questões têm uma importância peculiar que, ainda que a título de uma breve conclusão, devemos pontuar. Ela reside no fato de que em um momento de explosão revolucionária, abrir mão de um numeroso contingente em função de concepção religiosa parece um luxo. Não há dúvidas de que, como já dito, existem pontos que os comunistas não podem relegar. Fora isto, quantidade importa na hora de derrubar o Estado e suplantando o trabalho assalariado. Daí a importância, repetindo, de entender que a religião não é diretamente o alvo marxiano a ser eliminado, tampouco do comunismo.

Considerando a análise aqui apresentada, julgamos termos alcançado o objetivo proposto, ao passo que no decorrer da exposição nossas hipóteses foram devidamente confirmadas. Não obstante, ressaltamos que as questões em torno do complexo religioso na obra marxiana, incluindo *O capital*, não se esgotam com esta comunicação. Nossa intenção maior é contribuir com o debate e a produção de conhecimento nesse campo, tendo sempre por base a transformação da realidade visando a revolução socialista.

Referências bibliográficas

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. 2a Edição. Petrópolis, RJ - Vozes, 2009.

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e os estudos**: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

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

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. v. 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2ª edição - São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. V. 1, Livro primeiro. São Paulo - SP: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo - Boitempo, 2010.

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

Sobre os organizadores

LAYSLÂNDIA DE SOUZA SANTOS

Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Especialista em Gestão da Escola Básica (UECE) e 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).

ANTONIO NASCIMENTO DA SILVA

Doutor em Educação (PPGE/UECE). Graduado em Pedagogia (FECLESC/UECE). Pedagogo 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).

LAILTON DE SOUZA SANTOS

Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduado em Pedagogia (FECLESC/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e Membro colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS).

