



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

STEPHANIE BARROS ARAÚJO

**A IDEOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA ANÁLISE ANCORADA NA PERSPECTIVA ONTO-MARXIANA**

FORTALEZA - CEARÁ

2021

STEPHANIE BARROS ARAÚJO

A IDEOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA ANÁLISE ANCORADA NA PERSPECTIVA ONTO-MARXIANA

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

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientadora: Prof.^a. Dra. Helena de Araújo Freres.

FORTALEZA - CEARÁ

2021

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

Araujo, Stephanie Barros.

A ideologia da formação docente: uma análise ancorada na perspectiva onto-marxiana [recurso eletrônico] / Stephanie Barros Araujo. - 2021.
255 f. : il.

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

Orientação: Prof.e Pós-Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientação: Prof^a. Pós-Dra. Helena de Araujo Freres.

1. Formação de professores. 2. Ideologia. 3. Estado. I. Título.

STEPHANIE BARROS ARAÚJO

A IDEOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA ANÁLISE ANCORADA NO TERRENO DA LUTA DE CLASSES

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

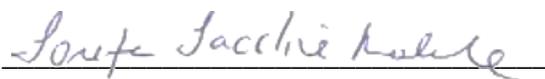
Aprovada em: 08 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. PhD^a. Maria das Dores Mendes Segundo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a. PhD^a. Josefa Jackline Rabelo

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. PhD. José Derivaldo Gomes dos Santos

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a. PhD. Ruth Maria de Paula Gonçalves

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

Universidade Federal do Ceará - UFC

À minha amada mãe (Maria das Graças) que é meu exemplo de ternura e compromisso na formação dos filhos da classe trabalhadora;

À amada *soglimãe* (Cláudia) que busca trazer amor e leveza a cada criança, adolescente e adulto que atende como psicopedagoga;

Ao amado tio-pai (Francisco José – *In Memorian*) que não pode ver estes escritos finalizarem, mas que sei que está me abraçando aonde estiver;

Ao meu amado noivo (Madison Filho), que me encanta com seu jeito curioso e que tanto participou na construção desses escritos, fosse me trazendo a paz e o amor do mundo, fosse me auxiliando na leitura e construção de gráficos, quando não, instigando discussões filosóficas;

Aos meus amados mestres e orientadores (Suzana Jimenez, Rozimar Machado, Valdemarin Coelho, Helena Freres e Maria Das Dores Mendes Segundo), representando todos os professores que passaram pela minha vida desde a educação básica até a pós-graduação.

À Maria do Socorro Lima (*In Memorian*), amiga fiel, exemplo de professora e formadora e principalmente, abraço materno que encontrei no mestrado. Aonde estiver, sei que está feliz com a finalização destes escritos;

À minha amada amiga Luciana Carvalho (*In Memorian*), que eu vi desabrochar como professora e que a vida nos deixou com uma saudade imensa.

A todos os colegas professores da Prefeitura Municipal de Fortaleza que me acompanharam e me inspiraram a ser uma professora um pouco melhor e a repensar sobre nossa formação inicial e continuada.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e fonte de inspiração, Maria das Graças Barros, por ter sido a primeira pessoa a apostar em mim, por ter me proporcionado o melhor que podia, dentro das condições que uma mãe solo e trabalhadora poderia oferecer. Obrigada por ter priorizado minha formação intelectual desde sempre, por ter ficado junto comigo madrugadas a fio – fosse estudando ou proporcionando que eu conseguisse finalizar cada pesquisa, e principalmente por sempre me amar e entender minhas ausências nos últimos momentos de escrita. A senhora é sinônimo de amor, é minha força, a flor que está e estará sempre perfumando meu jardim da vida.

Ao meu amado tio, Francisco José Barros - Barrinho (*In Memoriam*), que sempre me amou como sua filha, vibrou com cada conquista e que tanto quis ver esses escritos finalizados e faltou tão pouco para isso. Ele que ajudou minha mãe sem pedir nada em troca no financiamento dos meus estudos e que enxergava em mim seus sonhos.

Ao meu amado noivo, Madison Gomes Mont'Alverne Filho, que surgiu na minha vida como um sol, e que tanto clareou meus dias para que eu pudesse finalizar esses escritos. Ele que foi uma das pessoas fundamentais para que eu pudesse ter forças em tempos nebulosos e acreditar em dias melhores. Obrigada por colorir cada dia que eu tenho vivido desde que você chegou.

Aos meus amados sogros, que também são pais para mim, Cláudia Viana Mont'Alverne e Madison Gomes Mont'Alverne, pelo cuidado, pelo zelo e por vibrar com cada passo bem-sucedido que eu dei desde que entramos nas vidas uns dos outros. O amor se dar nas coisas mais simples e os senhores são amor materializado.

À minha amada cunhada e irmã Mariana Viana Mont'Alverne que me acolheu com tanto afeto, torceu diariamente por mim e me deu junto com o Ivan, seu esposo, o melhor presente que poderiam me dar, meu amado sobrinho Ivan Uchoa Mont'Alverne, razão dos meus sorrisos nos últimos meses e ser de luz que me recarrega dos melhores sentimentos.

À Karla Adriana Duarte, mais que minha madrinha e tia, uma mãe que me amou antes mesmo de eu chegar nesse mundo. Obrigada por estar comigo mesmo que distante fisicamente e se alegrar com minhas conquistas.

À Suely Gonçalves, minha amada prima-irmã, Suzy. Gratidão por estar comigo em todos os momentos, por querer visitar minha praia em dias de chuva e segurar minha mão. Você é meu presente deixado pelo Tio Barrinho para a vida todinha, e para completar ainda traz consigo a Luísa, que é o amor todinho do mundo em ternura.

À minhas amigas de infância Deborah Macedo, Sarah Ferreira, Bianca Vasconcelos, Francisca Vasconcelos, Jordânia da Silva Caetano pelos mais de 20 anos de amizade e companheirismo.

À Barbara Wellen, que foi minha primeira amiga (desde a gestação dela) trazendo para a minha vida o Nielson, esse irmão tão querido que a vida me deu.

Ao meu irmão do coração, William Ronner, que durante todo o percurso de doutorado me apoiou, torceu por mim e me deu presentes valiosos – seu afeto, seu tempo e o principal – sua amizade.

À todas as professoras e professores que passaram pela minha vida no período da infância e da adolescência e que despertaram em mim o gosto pela docência.

À professora Antônia Rozimar Machado e Rocha – por ter acreditado no meu potencial como futura pesquisadora, proporcionando minha primeira bolsa de iniciação científica.

À professora Susana Jimenez, a orientadora Mor, por ter me aceito como sua última orientanda de graduação, abrindo as portas para que eu pudesse conhecer um pouco melhor os estudos marxistas, por ter sempre me recebido fosse na sua casa, fosse no Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) com todo carinho.

À minha banca de qualificação e defesa composta pela minha orientadora, professora Maria das Dores Mendes Segundo, pela minha coorientadora, professora Helena de Araújo Freres, pelas professoras tão queridas Josefa Jackline Rabelo, Ruth Maria Gonçalves de Paula, Betânea Moraes e Maurilene do Carmo, assim como pelos professores Mário Coelho e Deribaldo Santos.

À Professora Maria das Dores, pela oportunidade de ter sido sua orientanda durante esses 6 anos e ter aprendido tanto com ela. Gratidão por cada momento de empatia, por ter me apoiado em momentos decisivos na construção da tese. Me sinto feliz de ter convivido com ela e ver a pessoa tão alegre e divertida que é, além de ter visto um de seus melhores momentos: Ser avó pela segunda vez – as vantagens de ser uma orientanda a tanto tempo. Por fim, não posso deixar de ratificar que esse texto foi possível graças a confiança ela e a Professora Helena depositaram em mim desde minha aprovação no mestrado e posteriormente no doutorado, juntas e em momentos diversos, me motivaram e me impulsionaram a buscar dar o melhor de mim neste estudo.

Professora Helena Freres, por acreditar em mim e na minha capacidade de ingressar no mestrado antes mesmo de tudo ter se tornado concreto. Não tenho jamais como agradecer tudo que ela fez e faz por mim. Seu carinho e amizade são tesouros valiosos na minha vida.

Me sinto privilegiada em ter a presença dela em minha vida, pessoa que eu tanto admiro em todos os campos da vida. Minha eterna gratidão e admiração!

À Professora Ruth de Paula Gonçalves, por ser Sol na vida de todos que tem a sorte de conviver com ela. Gratidão pela convivência, por todas as considerações que realizou nestes escritos desde a orientação coletiva com a professora Das Dores. Agradeço por toda a convivência desses 6 anos de mestrado e doutorado, por nos receber de manhã com seu sorriso – sua marca registrada.

À Professora Jackline Rabelo, que me acolheu com tanto carinho desde meu ingresso como orientanda da professora Susana e posteriormente como bolsista na Universidade Federal do Ceará. Obrigada pelos conselhos e sugestões na construção desta tese que é tão minha quanto de todos que me ajudaram, e a senhora é sem dúvidas uma das bases contribuintes para a materialização de todos os pensamentos descritos aqui. Minha gratidão, carinho e todos os melhores sentimentos que a vida proporciona.

Ao professor Valdemarin Coelho Gomes, o querido professor Mário, que sempre se mostrou tão amigo e companheiro. Agradeço pela atenção e carinho desde a primeira seleção de mestrado, por ter me permitido ser sua orientanda ainda na UFC, e principalmente, pela amizade a mim direcionada, por ter estudado junto comigo e demais colegas para as seleções e concursos da vida. Muito carinho, ternura e todo afeto possível, porque isso é o mínimo que uma pessoa como ele merece.

Ao professor Derivaldo Santos, por ter sido sempre tão receptivo e disposto a me ajudar desde a época de mestrado. Por ter acreditado em mim também no doutorado e ter proporcionado que eu conhecesse um pouco mais aprofundado as outras faces de Lukács, agora como um esteta, e por ter aceito participar da construção e análise desses escritos.

Às professoras Betânea Moraes e Maurilene do Carmo, por estarem sempre me acompanhando na minha constante busca por evoluir intelectualmente, por todas as pontuações que já realizaram frente aos estudos da presente tese, e por terem aceito com todo afeto participar da análise destes escritos.

À Jonelma e Rosângela, pessoas fundamentais no Programa de Pós-Graduação em Educação, por sempre nos receberem com um sorriso e buscarem fazer dos dias de mestrado e doutorado momentos tão leves. As levarei no coração.

Aos meus amados amigos Janaina Barbosa e Hugo Benício que me acompanham na vida a quase uma década e nesse tempo além da amizade, carinho e consideração, trouxeram para a minha vida a Alice, minha Mozim, sobrinha do coração e filha deles. Essa pequena menina me ensina e melhora meu olhar para o mundo.

Aos meus queridos amigos Ana Maria e Eberson que assim como Janaina e Hugo me acompanha e me permite acompanhar a vida deles, me presentearam com a Liz, que é uma menina incrível e cheia de vida e personalidade.

Ao meu amado amigo, Expedito Vital que desde a iniciação científica junto com Janaina e Ana Maria, me apoiou em cada escrito, me incentivou em cada novo passo acadêmico e caminhou comigo junto na pós-graduação, trazendo alegria aos momentos mais tensos que temos ao longo da jornada acadêmica.

Ao meu grupo maravilhoso de amigos do doutorado para a vida: Alisson Slider, Ciro Mesquita e Luzirene Oliveira, que demonstraram em cada ação, que existe amizades na pós-graduação e que estas relações possuem uma força e um afeto imensuráveis. Nos momentos mais delicados dos nossos escritos encontramos força uns nos outros e isso é algo que não tem preço – saber que temos amigos para tudo e em tudo.

A todos os amigos e companheiros da rede municipal de Fortaleza que eu vi florescer no meu jardim da vida, em especial: Monica Sampaio, minha amiga e exemplo de professora; Tamara Ximenes; Luciana Carvalho (*In Memoriam*); Maria José Amorim; Luana Lopes; e Sandra Marques pelos momentos compartilhados, pela compreensão das minhas ausências e por fazerem meus dias mais leves e prazerosos.

A Ana Cristina Porto, pela amizade e por ter sempre aberto as portas das escolas que dirigiu para que eu pudesse conhecer melhor o ambiente escolar público.

A Ana Claudia Moura, pela amizade, companheirismo e por sua ternura em partilhar seus conhecimentos da educação e da vida comigo.

Ao Océlio Fernandes, meu primeiro chefe no Distrito de Educação I que me proporcionou a primeira oportunidade na formação de professores, assim como Lidiana Marciel, Vanuzia Saraiva, Glaucia Lessa e demais companheiras, Adriana Lúcia e Priscila Brito.

A Danuta Sena e Evanilce Samico pela oportunidade dada na Formação de Coordenadores no distrito I e posteriormente na Secretaria Municipal de Educação, assumindo a formação de formadores de coordenadores.

Minha gratidão a equipe da Secretaria de Educação na figura do Osvaldo Negreiros, assim como todo meu afeto pela Viviani Sales, Natália Herculano, Danielle Holanda, Leo Natanael, Carlos Neto, Luiza Carvalho, Henriqueta Abreu, Heitor Abreu, Nara Meurely, Elaine Vieira, Andrea Cidrak e Rayanne Sousa, por perfumarem minhas manhãs com tanto carinho, compartilhar certezas e incertezas das formações e me fazerem rir das coisas mais bestas.

Por fim, posso dizer que a educação fez em mim solo fértil para receber as melhores pessoas e me permitiu ser semente na vida dessas pessoas tão amadas. Sem cada uma dessas pessoas, cada um do seu modo, eu não teria tido forças e sou grata pela existência de cada um deles.

Diz a lenda que na praia
Dos Lençóis no Maranhão
Há um touro negro encantado
E que esse touro é Dom Sebastião.
Dizem que, se a noite é feia,
Qualquer um pode escutar
O touro a correr na areia
Até se perder no mar
Onde vive num palácio
Feito de seda e de ouro.
Mas todo encantado se acaba
Se alguém enfrentar o touro.
E se alguém matar o touro
O ouro se torna pão:
Nunca mais haverá fome nas terras do
Maranhão.
E voltará a ser rei
O rei Dom Sebastião.
Isso é que diz a lenda.
Mas eu digo muito mais:
Se o povo matar o touro,
A encantação se desfaz.
Mas não é o rei, é o povo
Que afinal se desencanta.
Não é o rei, é o povo
Que se liberta e levanta
Como seu próprio senhor:
Que o povo é o rei encantado
No touro que ele inventou.

O Rei que Mora no Mar.

(Ferreira Gullar)

RESUMO

Este estudo apresenta como problemática as implicações da ideologia no processo formativo de professores no Brasil, – tanto na esfera inicial como na continuada. Nessa direção, fizemos a análise do que consiste o complexo ideológico em seu sentido ontológico e gnosiológico na construção do fazer docente, buscando, sobremaneira, desmistificar as falsas consciências acerca deste complexo e o processo ideo-políticos do Estado frente às demandas do sistema econômico. Outrossim, dentro das contradições inerentes ao processo de alienação do modo de produção capitalista, apontamos a possibilidade histórica do papel do professor no terreno da luta de classes. Assim sendo, como premissa, no percurso teórico-metodológico da pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, recorreremos a utilização de abordagem qualitativa e quantitativa dos dados apresentados nos documentos oficiais das agendas recomendadas pelos Organismos Internacionais para a Educação Básica no Brasil, sob a perspectiva onto-marxiana, que tem como objeto o homem e sua história, referendada por Marx, Engels e Mészáros. No que se refere à análise documental, foram enfatizados documentos (diretrizes, manuais, leis, relatórios técnicos e o, Censo da Educação – em especial, o esforço docente quanto a sua formação), identificando os elementos de formação do professor, mesmo que tais questões não sejam postas na ordem prática e pouco se tem a ação do fazer docente nessas declarações. Constatamos que nos documentos oficiais de educação e formação do professor o caráter do feitichismo do complexo ideológico se manifesta nas escolas, através dos pilares da educação do aprender a aprender, das competências socioemocionais articuladas a auto-gestão, engajamento, amabilidade e resiliência. Concluimos que, na sociedade de classes não é possível a formação integral, mas sim a transformação das ideologias em falsos socialmente necessários. Outro aspecto que podemos destacar é que a classe dominante passa a promover a ideologização do professor enquanto sujeito crítico, o cerceando, negando e desvalorizando o seu papel do fazer docente, na transmissão do conhecimento produzido pela humanidade. Por fim, concluimos que, mesmo nos marcos do capitalismo em contexto de crise humanitária, a função do educador é buscar, dentro dos limites impostos pelo capital, se alicerçar no terreno da luta de classes contra a exploração e precarização da formação e trabalho docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ideologia. Estado.

ABSTRACT

This study presents as problematic the implications of ideology in the process of teacher education in Brazil, both in the initial and continuing scope. In this direction, we analyzed what the ideological complex consists of, in its ontological and gnosiological sense, in the construction of the teaching process, trying, above all, to demystify the false consciousness about this complex and the ideo-political process of the State facing the demands of the economic system. Furthermore, within the contradictions inherent to the alienation process of the capitalist production mode, we point out the historical possibility of the teacher's role in the class struggle. Thus, as a premise, in the theoretical and methodological path of this bibliographical and documental research, we resorted to the use of a qualitative and quantitative approach of the data presented in the official documents of the schedule recommended by the International Organizations for Basic Education in Brazil, under the onto-Marxian perspective, which has as its object the man and his history, referenced by Marx, Engels, and Mészáros. As far as the documental analysis is concerned, documents were emphasized (guidelines, manuals, laws, technical reports, and the Education Census - especially the teachers' efforts regarding their training), identifying the elements of teacher training, even though these issues are not put in practical order and little is said about the action of the teaching in these statements. We found that in the official documents on education and teacher training, the character of the ideological complex is manifested in schools, through the pillars of learning-to-learn education, social and emotional competencies articulated to self-management, engagement, kindness, and resilience. We conclude that, in class society, integral education is not possible, but rather the transformation of ideologies into socially necessary fakes. Another aspect that we can highlight is that the dominant class starts to promote the ideologization of the teacher as a critical subject, curtailing, denying and devaluing his role in the teaching process, in the transmission of the knowledge produced by humanity. Finally, we conclude that, even in the context of capitalism in a context of humanitarian crisis, the educator's function is to seek, within the limits imposed by the capital, to be grounded in the class struggle against the exploitation and precariousness of the teacher's training and work.

Keywords: Teacher Education. Ideology. State.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa Conceitual para Compreensão do Carater Onto-Histórico do Trabalho	47
Figura 2 -	Mapa Conceitual para Compreensão do Carater Onto-Histórico do Trabalho e da Ideologia	51
Figura 3 -	Mapa Conceitual para Compreensão da Ideologia em sua Forma Restrita	76
Figura 4 -	Mapa Conceitual para Compreensão da Ideologia em sua Forma Restrita – Arte X Filosofia; Filosofia X Ciência; Arte X Religião; Arte X Filosofia X Religião	77
Figura 5 -	Gênese do Estado	98
Figura 6 -	O Estado em Marx.....	139
Figura 7 -	O Estado em Engels	140
Figura 8 -	O Estado em Mészáros	140
Figura 9 -	O Estado em Marx e Engels.....	141
Figura 10 -	O Estado em Marx, Engels e Mészáros	142
Figura 11 -	(MACRO) Competências Socioemocionais para a Formação dos Indivíduos.....	163
Figura 12 -	Sistematização da (Macro)Competência Autogestão e as Competências que a Compõe - Autogestão	216
Figura 13 -	Sistematização da (MACRO) Competência Engajamento com o outro e as Competências que a Compõe – Engajamento com o Outro....	219
Figura 14 -	Sistematização da (MACRO) Competência Amabilidade com o Outro e as Competências que a Compõe - Amabilidade	221
Figura 15 -	Sistematização da (MACRO) Competência Resiliência com o outro e as Competências que a Compõe - Resiliência Emocional	223
Figura 16 -	Sistematização da (MACRO) Competência Abertura ao novo e as Competências que a Compõe – Abertura ao Novo.....	225
Figura 17 -	Relação entre o Pensamento Convergente e Divergente no Exercício da (MACRO) Competência Abertura ao Novo	226

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital..... 171**
- Quadro 2 - Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos futuros docentes e aqueles que já estão atuando em sala de aula212**
- Quadro 3 - Organização das (Macro)competências e a prática docente214**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Pesquisas construídas com base na relação: Ideologia, Educação e Formação Docente – Portal CAPES	33
Tabela 2 -	Pesquisas construídas com base na relação: Ideologia, Educação e Formação Docente – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	33
Tabela 3 -	Relação entre as competências da BNCC e do IAS	164
Tabela 5 -	Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grupo etário, a Média e o Desvio padrão das idades - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura).....	193
Tabela 6 -	Distribuição percentual do total de estudantes por Indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social e Sexo, segundo a Cor ou raça - Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura).....	194
Tabela 7 -	Distribuição percentual do total de estudantes por Indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social e Sexo, segundo a Cor ou raça - Enade/2017 - Cursos em modalidade a Distância – Pedagogia (Licenciatura)	194
Tabela 8 -	Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a Faixa de renda mensal familiar em salários-mínimos e em reais - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura).....	195
Tabela 9 -	Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grau de escolaridade do pai - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)	197
Tabela 10 -	Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grau de escolaridade da mãe - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)	197
Tabela 11 -	Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Tipo de Ensino Médio concluído - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura).....	197
Tabela 12 -	Distribuição percentual na coluna de estudantes por Sexo e Categoria Administrativa da IES, segundo o Tipo de escola cursada no Ensino Médio - Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial - Pedagogia (Licenciatura).....	198

Tabela 13 - Distribuição percentual na coluna de estudantes por Sexo e Categoria Administrativa da IES, segundo o Tipo de escola cursada no Ensino Médio - Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial - Pedagogia (Licenciatura).....	198
Tabela 14 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades?” por alternativa de resposta, segundo a cor ou raça e a faixa de renda mensal familiar em salários mínimos e em reais – Enade/2017 – Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura)	199
Tabela 15 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades?” por alternativa de resposta, segundo a cor ou raça e a faixa de renda mensal familiar em salários mínimos e em reais – Enade/2017 – Cursos em modalidade à Distância – Pedagogia (Licenciatura)	200
Tabela 16 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por sexo e alternativa de resposta, segundo a cor ou raça – Enade/2017– Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura).....	201
Tabela 17 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por sexo e alternativa de resposta, segundo a cor ou raça – Enade/2017– Cursos em modalidade à Distância – Pedagogia (Licenciatura).....	201
Tabela 18 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por alternativa de resposta e cor ou raça, segundo o Tipo de escola cursada no Ensino Médio – Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura).....	202
Tabela 19 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por alternativa de resposta e cor ou raça, segundo o	

	Tipo de escola cursada no Ensino Médio – Enade/2017 - Cursos em modalidade a Distância – Pedagogia (Licenciatura)202
Tabela 20 -	Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "Você pretende exercer o magistério após o termino do curso?" por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura).....203
Tabela 21 -	Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura?" por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura)204
Tabela 22 -	Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "Onde você pretende atuar daqui a 5 anos?" por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura)205
Tabela 23 -	Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação e supervisão de professores do seu curso?" por Modalidade de Ensino e Sexo segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura)206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fatores que Influenciaram o Adoecimento Docente em Tempos de Covid-19.....	210
Gráfico 2 - Número de Mestres e Doutores Titulados no Brasil (2010 A 2019).....	228
Gráfico 3 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Educação Infantil Nacional).....	236
Gráfico 4 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Educação Infantil Nordeste)	237
Gráfico 5 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Fundamental Nacional)	238
Gráfico 6 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Fundamental Nordeste)	239
Gráfico 7 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Médio Nacional)	240
Gráfico 8 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Médio Nordeste)	241
Gráfico 9 - Percentual de Docentes por Grupo Do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Fundamental Nacional).....	242
Gráfico 10 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Fundamental Nordeste).....	242
Gráfico 11 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Médio Nacional).....	243
Gráfico 12 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Médio Nordeste).....	244

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAS	Instituto Ayrton Senna
IES	Instituições de Ensino Superior
OCDE	Documento Curricular Referencial do Ceará
OIT	Organização Internacional do Trabalho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	O CARÁTER ONTO-HISTÓRICO DA IDEOLOGIA E SUA FUNÇÃO SOCIAL NA LUTA DE CLASSES.....	38
2.1	O Complexo da Ideologia e seus Fundamentos Onto-Históricos	40
2.2	“Falso Socialmente Necessário”: Reflexões acerca do “Falseamento” Ideológico na Letra de Marx, Engels e Lukács.....	78
3	PRESSUPOSTOS IDEO-POLÍTICOS DO ESTADO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	95
3.1	Estado como Instrumento de Validação da Classe Dominante: Apontamentos em Marx, Engels e Mészáros	97
3.2	Concepções Ideo-Políticas e Educação: Compreendendo o Projeto do Capital para a Formação Docente no Brasil.....	144
4	AS IMPLICAÇÕES DO COMPLEXO DA IDEOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	159
4.1	O Fetichismo Ideológico do Papel Docente nos Documentos Oficiais de Educação e Formação do Professor	184
4.1.1	Formação docente na sociedade do capital: o perfil do professorado no século XXI.....	192
4.1.2	Atuação do professor no cenário da crise humanitária COVID-19.....	207
4.2	O Fazer Docente no Terreno da Luta de Classes: Reiterando o Papel Práximo do Professor.....	227
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
	REFERÊNCIAS	251

1 INTRODUÇÃO

A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori.

(MARX, 2013, p. 90)

O presente estudo de pesquisa de doutorado tem o intuito de abordar as implicações do complexo da *ideologia* dentro da formação de professores no Brasil. Ao mesmo tempo que se aponta o caráter falsificado da ideologia, nossa busca consiste em encontrar, pautados no caráter ontológico, neste complexo, uma das condições para compreendermos e tomarmos consciência do nosso papel histórico e revolucionário. Diante de tal assertiva, entendemos que a ideologia em seu sentido ontológico consiste em uma forma de elaboração ideal do real, e que é através desta, que se desenvolve um caminho para tomar a *práxis* social humana consciente e capaz de agir.

Apesar de as ideologias poderem “[...] proporcionar tanto uma aproximação do ser como um afastamento dele” (Lukács, 2013, p. 34), com efeito, segundo Mészáros (2004, p. 64), o poder da ideologia não pode ser subestimado, posto que afeta tanto os que negam sua existência, quanto os que reconhecem os interesses e valores intrínsecos às variadas ideologias.

Através do estudo realizado com base na obra *Para uma ontologia do ser social*, discutiremos o papel desempenhado pelo complexo da ideologia na educação formal e quais as suas implicações na formação intelectual docente. Compreender esse complexo como um mecanismo de mediação de conflitos, é necessário para que possamos identificar a essência e as reverberações da ideologia presente no discurso das agências multilaterais na esfera educacional, mais precisamente, para a formação dos professores.

Lukács (2018, p.406) assevera que por mais primitiva que seja o complexo da educação, e ligada às tradições, devemos pressupor que ela exige dos homens os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia. Isso se deve ao fato de nesse percurso, estarem prescritas normas sociais de natureza geral quanto ao comportamento futuro do homem singular¹ e seu papel como recipiente de modelos positivos e negativos de comportamentos.

¹ “[...] a essência de todo ser humano singular constitui nela um ser unitário, emerge em geral com necessidade o que anteriormente denominamos de ontologia vvvvvvva da vida cotidiana, na qual todas as tendências

No que tange ao processo de formação engendrado pelo capital para a formação docente, existe à preparação teórico-prática de um corpo cuja função social é extremamente importante para a reprodução das relações sociais mercantis. Esta, objetiva principalmente a valorização do capital, portanto a ampliação da miséria material para a classe trabalhadora. Com intensificação de ataques à educação pelo sistema capitalista através de propostas vindas de modo vertical, partindo de cima para baixo, e não o contrário, as ideologias burguesas respaldadas pelo discurso dos organismos multilaterais, ganham destaque, exigindo da classe trabalhadora uma resposta. Eis que chega o momento de mostrar como o poder da ideologia, principalmente a implementada na educação, interfere na vida dos indivíduos, seja para o salto consciente dos homens ou para sua barbarização e conseqüente ruína.

Kosik (1976, p. 11-2) advoga que a apreensão do fenômeno e da essência somente será possível se fizermos a leitura da realidade como ela é. Com isso, ler nas entrelinhas o discurso burguês, esforçando-se constantemente para perceber que o fenômeno existente, desde a ruptura com o comunismo primitivo e principalmente com a adoção do capitalismo, indica a essência do problema e ao mesmo tempo a esconde. O fenômeno tende a indicar algo que não é ele próprio. Todavia, o mesmo só vive graças ao seu contrário. A essência é mediada pelo fenômeno, e em resumo, é na manifestação do fato que ela revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte, muito menos passiva. Com isso, devemos fazer constantemente os caminhos de ida e volta das problemáticas vivenciadas no cotidiano, buscando sempre enxergar para além do que é exposto.

No que tange a pesquisa, ou seja, a relação entre sujeito e objeto, Netto (2011, p.25) afirma que nas obras de Marx, podemos encontrar que o papel do pesquisador deve ser ativo, apreendendo não a aparência ou a forma que objeto se apresenta, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica. O que deve ser observado é o processo. Marx (2006, p.109) aponta que as “verdades científicas são sempre paradoxais quando julgadas pela experiência de todos os dias, que somente capta a aparência enganadora das coisas”. Assim, o sujeito deve ser capaz de reunir um máximo de saberes, criticá-los e revisitá-los.

[...] não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. E preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 2009, p. 48)

Ao alcançar a essência do objeto, por meio de procedimentos analíticos, o pesquisador captura a estrutura e a dinâmica do fenômeno. Com isso, reproduz no plano das ideias a essência do objeto que está investigando. Esse objeto, por sua vez, tem uma existência objetiva, independente da consciência do pesquisador.

[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de *processos*, em que as coisas parecem estáveis, da mesma forma que seus reflexos no cérebro do homem, isto é, os conceitos, passam por uma série ininterrupta de transformações, por um processo de surgimento e caducidade, nas quais em última instância se impõe sempre uma trajetória progressiva, apesar de todo o seu caráter fortuito aparente e de todos os seus recuos momentâneos. (ENGELS, s/n, p.195. *grifos nossos*)

Em Engels (s/n, p.195) encontramos que dentro do processo de pesquisa, uma coisa é reconhecer o movimento do objeto e outra é aplicá-lo à uma realidade concreta. O filósofo assegura que em suas pesquisas, assim como nas de Marx, eles consideraram sempre o real e se assim os pesquisadores mantivessem essa postura, seria liquidado o postulado de soluções definitivas e verdades eternas. O ser é movimento e como tal, está em constante modificação. Como sujeito que pesquisa, é preciso ter consciência que todos os resultados que obtemos são limitados e estarão condicionados às circunstâncias históricas.

Marx durante seus escritos reafirma que sua intenção não era elaborar uma ciência da lógica, mas descobrir uma lógica que reproduz idealmente a estrutura e dinâmica do seu objeto: a sociedade burguesa.

As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo. Com essa formação social termina, pois, a pré-história da sociedade humana. (MARX, 2009, p.48)

Para que a pesquisa possa ser realizada são necessárias três condições fundamentais (NETTO, 2011): Em primeiro plano, o fenômeno ou um conjunto de fenômenos deve ser absolutamente inédito e ainda não ter recebido um tratamento analítico. Os acervos de conhecimentos existentes devem ter sido insuficientes para dar conta dos processos existentes, haja vista que as teorias possuem limites históricos e a menor unidade social é o indivíduo; em segundo, a massa crítica deve ser insuficiente; e por fim, deve existir uma massa crítica mistificadora, que ao invés de levar a reprodução ideal do movimento real, tende a velar a realidade. Ao passo que a crítica de Marx, se enquadra nos dois últimos pontos, tem como fim a economia política e aquilo que ela derivou.

Veremos que o filósofo alemão tem como princípio metodológico que o conhecimento de origem não pode fornecer o conhecimento do desenvolvimento do objeto, logo, o futuro é que deve iluminar o passado e não o contrário. Faz parte de sua teoria dois elementos base: A historicidade (a pesquisa de Marx só poderia se constituir como tal com a sociedade burguesa constituída e consolidada – Se em um primeiro momento esse grupo social surge como revolucionário, reivindicando a ideia de vontade divina para separar quem deve deter aos meios de produção, se consolida a posteriori como a classe que se apropria do trabalho alheio) e a valoração.

[...] a nossa concepção de história é, sobretudo, um guia para estudo – não uma alavanca para construções à maneira dos hegelianos. É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem. (MARX E ENGELS, 2010a, p.107)

Mesmo com a crítica ao modo como Hegel concebia o estudo das ideias, Marx reconhece o mérito da filosofia construída nos estudos do filósofo alemão e parte dela para o salto de uma nova forma de pensamento e compreensão da realidade. A metafísica empreendida por Hegel, que se dedicava ao estudo do objeto como algo fixo e acabado, cujos resíduos comprometia os “espíritos”, encontra fundamentação no tempo histórico ao qual foi concebido. Nesse período era necessário dedicar-se inicialmente as coisas para posteriormente partir para os *processos*. O pensamento hegeliano nasce de uma ciência morta que se propõe a analisar objetos ainda presentes como acabados, assim, a medida em que encontrava avanço em seus resultados e começava seu processo de transição para um estudo sistemático, a velha metafísica tornava-se ultrapassada e era preciso uma nova abordagem científica que desse conta dos problemas atuais. Apesar disso, Engels (reafirma que a filosofia em Hegel foi crucial, abrindo espaço para a

[...] compreensão de todo o mundo natural, histórico e espiritual como processo, isto é, como movimento, mudança, transformação e desenvolvimento constantes, e no qual se faz a tentativa de demonstrar o nexo interior existente nesse movimento e desenvolvimento. Por essa óptica, a história da humanidade deixou de parecer-se com um emaranhado caótico de brutalidades sem sentido, que, diante do tribunal da razão filosófica já amadurecida, são todas igualmente condenáveis, sendo melhor esquecer-las o mais rápido possível, e passou a aparecer como o processo de desenvolvimento da própria humanidade. A tarefa do pensamento, dali em diante, era acompanhar a escalada gradativa desse processo por todos os descaminhos e demonstrar sua legalidade interior em meio a todas as aparentes casualidades.

Lukács (2018, p.73) aborda que é na filosofia hegeliana que encontraremos os ensaios para uma desconstrução da concepção que pretende reduzir a relação entre universalidade, particularidade e singularidade como uma relação estritamente quantitativa. A

importância de compreendermos o pensamento de Hegel está porque é a partir das questões e limites alcançados por este, que Marx ressignifica estes conceitos e desmitifica o real, que antes era posto invertido. É nele que temos a questão da universalidade e da particularidade como momentos do dever da singularidade, no qual a última aparece ao passo que se põe a particularidade, que por sua vez, é uma universalidade determinada, logo, a determinação que se auto refere, o determinado. Partindo desse pressuposto, o objetivo da pesquisa marxiana está expressamente em conhecer “as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa”. Estas categorias para Marx, expressam formas de modos de ser que são frequentemente postos como aspectos isolados de uma sociedade em um determinado período, quando exposta a procedimentos que exijam uma análise abstrata, o pesquisador as reproduz teoricamente. Assim, “tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (NETTO, 2011, p.46), isso significa que as categorias atendem a realidade vivida e que a medida em que surgem outras questões a serem respondidas, é preciso dar lugar à outras categorias que atendam às necessidades postas.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. (MARX, 2011, p.58)

Assim, partindo do que foi constatado por Marx, temos que as condições históricas não podem determinar o desenvolvimento das categorias, e por isso, a análise destas devem se dar combinado de modo diacrônico (gênese e desenvolvimento) e sincrônico (estrutura e função na organização atual).

Seria, pois, impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinante. A ordem em que se sucedem se acha determinada, ao contrário, pela relação que têm umas com as outras na sociedade burguesa moderna, e que é precisamente o inverso do que parece ser uma relação natural ou do que corresponde à série da evolução histórica. Não se trata do lugar que as relações econômicas ocupem historicamente na sucessão das diferentes formas da sociedade. Menos ainda de sua série "na ideia" (Proudhon), que não passa de uma representação falaciosa do movimento histórico. Trata-se de sua conexão orgânica no interior da sociedade burguesa moderna. (MARX, 2009, p. 267)

Com isso, justificamos nosso caminho como sujeitos que pesquisam norteando-nos no referencial onto-marxiano, tendo em vista que este tem como objeto o homem e sua história. Entendemos que, assim como o complexo da educação, que surge como estratégia de garantir o repasse dos conhecimentos construídos historicamente pelos indivíduos, a ideologia surge com a premissa de ordenar decisões isoladas em um contexto de vida geral dos seres humanos, esforçando-se para esclarecer ao indivíduo como é indispensável para sua própria existência avaliar as escolhas dos homens de acordo com a sociedade. Fazer a análise do fenômeno por meio do método onto-marxista nos garante o exame do ser real e suas formas necessárias de consciência oriundas de movimentos reais do ser social. Posto desta forma, partindo do pressuposto que é necessário ser radical no que diz respeito à análise do real, entendermos assim como Marx (2013a, p.151) que,

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra ad hominem, e demonstra ad hominem tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

Lukács (2011) (tomando como fundamentação o legado deixado por Marx) classifica a linha metodológica do filósofo alemão como histórica-sistemática. Histórica porque entende que o objeto de pesquisa é condicionado ao movimento histórico ao qual está inserido e classifica-se como sistemático por deter-se na análise das relações entre os seres. Esse pressuposto ampara a ideia do filósofo magiar que,

A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas, e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular. (LUKÁCS, 2018a, p.92)

Ademais, Lukács (2018) retoma a questão da apreensão da essência do objeto, alertando que esta quando representa o real, não poderá ser dissociada do seu ser propriamente na realização das ações, isso porque, o homem enquanto ser que lança questões e responde a estas, nunca é independente da história em que está imerso, mas da mesma forma, o movimento social que se apresenta como objetivo não poderá ser livre de sua gênese humano-social/político-moral. Ao afirmar que a produção de fenômenos faz parte de uma essência da essência, dentro da ontologia, confirma-se que essência e fenômeno constituem também na esfera do ser social, um complexo uno, mas que é composto de vários complexos reais, que passam por um constante processo de modificação e preservação em sua interação.

[...] o gênero humano em sua plena realidade pode se realizar gradualmente apenas em um processo histórico, o que para nosso problema significa que a convergência e divergência de socialidade e generidade designa às atividades materiais e ideológicas dos seres humanos tarefas permanentemente novas a serem solucionadas (LUKÁCS, 2018, p.423)

Nesse contexto de “reforma educacional”, a formação do professor para o capitalismo deve ser minimamente eficiente no campo da reflexão, sem que passe pelo campo da revolução. O ataque feito à universidade como espaço de pesquisa se justifica, pois é dela que deveriam sair professores com caráter “menos conteudista”. Ao professor é dada uma máscara ideológica com duas faces: o caminho para auxiliar seus alunos para a compreensão do real ou a responsabilidade por dar continuidade à uma formação alienada segundo o molde burguês.

Analisando o retrato da educação brasileira após a Conferência de Jomtien, houve um crescimento da provisão educacional pública (Educação Básica), a formação de professores, num contexto de grande expansão, vem ocorrendo nas instituições privadas por meio de programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Por fim, também a procura pela Educação a Distância (EaD) na última década em instituições públicas e privadas é significativo. No âmbito da educação pública, temos ainda, o Plano Nacional de Formação da Educação Básica (Pafor), que atende a licenciatura com formação inicial e continuada, além da formação pedagógica. Contudo, Gatti (2013) aponta que 90% das matrículas na modalidade EaD ocorrem em instituições privadas, o que mostra a opção do Governo Federal em incentivar o setor privado em detrimento da coisa pública. Se por um lado é nas universidades públicas que se obtém as melhores notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), é no ensino superior privado que estão aqueles alunos possuidores da experiência prévia na docência. Como o foco é na didática e na metodologia, e não na qualidade em sua fidelidade, é esse tipo de educação que o governo brasileiro elege para dar como proposta de educação para todos.

Em Lukács (2013, p.465), a ideologia em sua forma restrita é entendida como meio de luta, que caracteriza as sociedades desde a “pré-história” da humanidade. Nas sociedades primitivas, fundadas na caça e na coleta, apesar do pouco desenvolvimento material e a categoria trabalho em sua forma estrita ainda não ter alcançado o *status* de transformar efetivamente a natureza, podemos notar a presença de posições teleológicas secundárias – estas, responsáveis por levar os indivíduos a assumirem determinados tipos de comportamento necessários à sua sobrevivência e de seu grupo, tais como coragem, firmeza e altruísmo, por exemplo. Devemos salientar que as ideologias longe de estarem vinculadas a

uma questão de normas de condutas dos homens, tem compromisso com o processo de conscientização e operacionalização dos problemas sociais em sua amplitude, contemplando não a luta entre grupos ou classes sociais, mas no caso, as perguntas postas aos homens em sua realidade social e que apenas eles podem responder por meio de ações práticas.

A ideologia recuperada em Marx pelo filósofo húngaro parte de um critério ontológico-prático, como caracteriza Vaisman (1989, p. 421). Partir desse plano, consiste em analisar o fenômeno de acordo com a função social exercido por este, entendendo sua natureza como veículo de conscientização e prévia-ideação da prática a ser desenvolvida pelos homens em sociedade.

Durante nossa investigação, observaremos que a categoria ideologia poderá ser interpretada em sua forma ampla, estrita e também como *falsa consciência*. Tendo em vista que nossa perspectiva se pauta na ontologia, o primeiro ponto que devemos destacar é que o complexo da ideologia só pode se efetivar dentro de uma totalidade, representada por uma sociedade em um dado período histórico. Sua forma ampla e restrita parte de uma perspectiva ontológica, representando o que é posto em Marx com as *superestruturas*. Nestas, o ser social – o homem, é o sujeito e o objeto da análise. Sob a imagem de ilusão das ideias, encontramos o sentido pejorativo da categoria – analisada com base na gnosiologia –, expressando apenas uma realidade social existente, uma forma arbitrária do pensamento de pessoas singulares. Assim, na construção do complexo ideológico, há naturezas de cunho revolucionário e reacionário.

Lukács garante que abordar questões do campo ideológico sob uma perspectiva gnosiológica

não se trata com isso de uma separação abstrata do verdadeiro do falso na representação intelectual do econômico, mas de se o ser-precisamente-assim de um reflexo, eventualmente falso, é de tal maneira feito a que torne-se apropriado a exercer funções sociais bem determinadas. (LUKÁCS, 2018, p.429)

A forma ampla da ideologia existe independentemente de onde o ser social se manifeste, posto que, existirão sempre problemas a serem resolvidos e respostas a serem dadas para solucionar as inquietações do homem.

Diferentemente da sua forma ampla, o viés restrito da ideologia está diretamente relacionado com a existência de uma sociedade de classes, isso porque, ela será utilizada como instrumento de conscientização e luta social.

Com relação a ideologia como *falsa consciência*, Vaisman (1989, p. 401) afirma temos vinculado à sua natureza, o sentido pejorativo, que até os dias atuais é entendido como

função verdadeira desta categoria. A expressão “ideologia” surgirá apenas no período da Revolução Francesa, cunhada por Antoine Destutt de Tracy. Para o filósofo francês, o termo será utilizado para denominar uma disciplina presente na filosofia que serve de fundamento para todas as ciências, mais do que isso, base para edificação das ciências.

Para ela, a ideologia para Tracy, é pensada como uma ciência das ideias, sendo responsável pela consciência dos homens, assim como os limites alcançados em um dado momento histórico. Apesar de asseverar que evitando “falsas ideias”, é possível garantir o progresso das ciências, o conceito de ideologia nesta situação é entendido em seu sentido etimológico. Ou seja, o estudo realizado pelo criador do termo é remetido ao campo gnosiológico – área voltada para a teoria do conhecimento, que se importa exclusivamente em refletir a concordância entre o pensamento sujeito – objeto. Com relação aos sentidos que historicamente passaram a definir ideologia, o significado pejorativo, e assim, a *falsa consciência* tem sua origem no uso que Napoleão Bonaparte fez do termo durante a passagem da república democrática à autocracia bonapartista. Nesta situação, a ideologia assume-se como um produto de uma atitude teórica, que de longe não corresponde à realidade sócio-política estabelecida.

Antes da sua menção, a questão ideológica já era uma preocupação devido ao estreito vínculo que existia entre a ideologia e a problemática do conhecimento. Partindo de uma visão gnosiológica, Francis Bacon é o ponto de partida no que tange a discussão acerca da ideologia – apesar de no seu tempo a categoria não ter recebido essa denominação. Vaisman (1989, p.400) aponta que a preocupação com a ideologia surgirá no momento em que a constituição do método das ciências da natureza passar a exigir uma investigação sistemática dos fatores que induzem ao erro – o que é posto como “caráter ideológico” – isto porque,

[...] o interesse em relação à problemática do conhecimento – e por decorrência pela ideologia – emerge na medida em que, em um determinado momento histórico, o conhecimento verdadeiro é considerado como *conditio sine qua non* para um determinado projeto científico e sócio – político.

Embora a ideologia em seu sentido mais amplo, seja uma categoria cuja a função social está pautada em tornar a prática humana consciente e operativa, sua imagem como *falsa consciência* continua enraizada como verdade absoluta. Nos últimos duzentos anos, a perspectiva lógico-gnosiológica conquistou grande terreno, principalmente se levarmos em consideração que a filosofia passou a ser resumida como filosofia da ciência e a uma teoria do conhecimento. Outro ponto em destaque é a existência de uma contraposição no campo

gnosiológico, entre ideologia e ciência. Veremos no primeiro capítulo, correspondente aos fundamentos ontológicos da ideologia, que apesar de a ideologia não corresponder ao momento dominante da gênese e da ação dentro das ciências naturais, não podemos dizer que nesta última não exista um momento ideológico.

Por mais que ciência e filosofia se distingam em seu objeto imediato de conhecimento, por mais que, por isso mesmo, possam se defrontar muito crítica, até antagonicamente, em última análise, têm um objeto de conhecimento comum: esclarecer cada vez mais os caminhos da práxis, em um sentido sempre mais elevado e socializado da sociabilidade, isto é, orientar de modo cada vez mais unívoco as atividades humanas para a constituição categorial das totalidades, da totalidade do ser. O fato de que, via de regra, a ciência procure um caminho da realidade imediata do ser para a generalização categorial, enquanto a filosofia – também na maioria dos casos – procura o caminho que parte das categorias para a apreensão do respectivo ser (e a direção de seu desenvolvimento), em casos concretos pode levar a controvérsias, mas não deve ocultar a co-pertença interna essencial, a permanente referência recíproca das duas tendências para a conscientização da práxis e de seus objetos. (LUKÁCS, 2013, p. 295)

Por se tratar de um complexo dinâmico, faz-se essencial compreender seu funcionamento pela totalidade. Para o filósofo húngaro, a totalidade da ideologia está intrínseca à sociedade e, como o real caráter deste não recebe a devida atenção pela burguesia e seus defensores dogmáticos, os mesmos não enxergam que é na *práxis* humana que se constitui o objeto e a base real da ação ideológica.

Assim como no campo econômico e social, entendemos que, no campo educacional, a ideologia, como assevera Lukács (2018, p. 412), somente pode ser compreendida por meio de sua atuação na vida dos homens. Nosso objeto consiste em apresentar como a ideologia de um movimento capitalista interfere na formação e consequente prática docente dos trabalhadores que são responsáveis por compartilharem o mínimo com sua classe, no que tange aos saberes que a sociedade conseguiu produzir. Relatar e problematizar as verdadeiras intenções do capital e suas ideologias para formação docente e por conseguinte, formação da classe trabalhadora, não pode estar separado da ideia de que não existe uma política de auxílio à ascensão ou equidade social dos homens, afinal, como Marx bem metaforizou sobre o *pecado original*:

Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a lenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for, os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a

riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar (MARX, 2013, p. 785).

Historicamente, com o processo de transição dos sistemas econômicos, muitos foram os que criticaram a ideia de redução da pobreza. Entre os séculos XVII e XVIII, teóricos como Thomas Malthus, economista britânico, defensor dos ricos proprietários de terra, via na sua teoria sobre o *princípio da população* explicação e justificativa para a permanência da penúria na sociedade. Em discordância com este pensamento, William Godwin, teórico contemporâneo de Malthus, expressou a ideia de que “os ricos são direta ou indiretamente os legisladores do Estado, por isso, estão sempre transformando a opressão em sistema” (HUNT, 2005, p. 69). Sob esta perspectiva, as ideias de Godwin refletem o que vivenciamos na contemporaneidade, mas de forma mascarada. Existe uma falsificação em nome de uma dita *democracia de oportunidades*, em que é posta uma imagem de ascensão social desde que o indivíduo faça, por si mesmo, um movimento de mudança, não levando em consideração o meio do qual este faz parte.

Sobre a formação necessária ao capital, Marx (2006, p. 44) desvela que, quanto menor é o tempo de formação profissional exigida por um trabalho, menores seriam os custos de produção do operário, menor seria o preço de seu trabalho, de seu salário. Ademais, para o funcionamento da maquinaria, faz-se preciso a formação de homens que tenham conhecimento para manuseá-la, e é a escola, e principalmente o professor, quem, predominantemente, está formando novos exércitos para atender às demandas exigidas pelo mercado.

Acerca da pedagogia das competências, dentre outras, defendida por ideólogos preocupados apenas em manter a ordem do sistema capitalista, Maia e Jimenez (2013, p.115) afirmam que o modelo de competências aponta não para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender, no qual, muito longe de atuar na apreensão de informações, ou aquisição da capacidade de atuar no mundo como sujeito social, apontam para a reformulação do sistema educacional, interferindo na realidade da escola e nas relações estabelecidas entre professor/aluno.

Mészáros, em *A Educação para além do capital*, denuncia que o tipo de educação institucionalizada, em especial, nos últimos 150 anos, serviu de modo geral, ao propósito de não apenas fornecer os conhecimentos e a mão de obra necessária à maquinaria produtiva, mas, sobretudo, gerar, transmitir e legitimar os interesses da classe dominante. Assim, ao passo que esse discurso ganha força, deveria existir simultaneamente adulteração ideológica

da história dos homens, para que estes não acreditem em outra alternativa histórica, para além do sistema do capital.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX E ENGELS, 2007, p.47)

Ao apontarem a questão da classe que domina e que é dominada, Marx e Engels (2007, p.48) apontam também, para o caminho da revolução. Em todo período histórico construído, sempre houve uma divisão de tarefas que, mais tarde, assumiu um caráter de dominação, acarretando disputas e resistência. Diante disto, a presença de tais ideias, implica a existência de uma classe revolucionária em que, nos momentos considerados de crise social, o sentimento de pertencimento pelo “mais ferino dos críticos de sua própria existência de classe” tende a se expressar como um posicionamento a favor de seu grupo.

Em o Manifesto Comunista (1848), os teóricos acima mencionados explicam que o motivo pelo qual em situações de embate a classe oprimida consegue ganhar aliados, ideólogos, líderes ideológicos e até combatentes dentro da classe dominante, está no fato de que estes conseguiram compreender na teoria o movimento histórico em seu conjunto.

[...] o homem é pessoa ao fazer ele próprio a escolha entre essas possibilidades. Ele até pode, em caso de autêntica originalidade, encontrar uma resposta ainda não utilizada por nenhum dos seus contemporâneos, mas também essa se evidencia sempre como componente necessário justamente desse campo de ação. Quanto mais complexo, quanto mais ramificado for esse campo de ação, tanto mais desenvolvida será a sociedade; de modo correspondente, quanto maior for a parcela pessoal de quem responde, tanto mais desenvolvida pode ser sua personalidade. (LUKÁCS, 2013, p.470)

Apontadas as primeiras considerações acerca da relação entre ideologia, educação, formação de professores, nortear-nos-emos no método empreendido por Marx, especialmente a partir da sua apreensão ontológica, temos como interim elucidar de que forma o complexo da ideologia, principalmente a aplicada pelos organismos internacionais, – justificativa de uma melhor educação para crianças, jovens e adultos –, vem reverberando na formação dos professores desde a década de 1990 até o presente momento. Neste intento, buscamos

fomentar nossa argumentação a partir de uma análise histórica dos pilares que organizam a formação de professores na contemporaneidade.

Em linhas gerais, enumeramos algumas pesquisas sobre o complexo da ideologia relacionado a educação e a formação docente. Catalogamos através do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca de Teses e Dissertações, os estudos através dos seguintes descritores entrecruzados: I. Formação Docente; II. Formação Docente *and* Ideologia; III. Formação Docente *and* Organismos Multilaterais; Formação Docente *and* Organismos Internacionais, pela CAPES, e no Portal de Dissertações e Teses: I. Formação Docente *and* Ideologia; II. Formação Docente *and* Organismos Internacionais; III. Formação Docente *and* Banco Mundial; e Ideologia *and* Organismos Internacionais *and* Formação Docente. Em ambos, utilizamos o recorte temporal de 2010 até 2021. Após a varredura nestes dois portais, obtivemos o seguinte resultado,

Tabela 1 - Pesquisas construídas com base na relação: Ideologia, Educação e Formação Docente – Portal CAPES

Descritor/Entrecruzamento	Total de Achados	Revisado por pares	Podem ser utilizados na Pesquisa	Recorte Temporal	Filtro
Formação Docente	2661	1172	28	2010-2021	Título
Formação Docente <i>and</i> Ideologia	3	3	3	2016-2021	Assunto
Formação Docente <i>and</i> Organismos Multilaterais	116	63	8	2010-2021	-
Formação Docente <i>and</i> Organismos Internacionais	795	400	40	2010-2021	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Portal da CAPES

Tabela 2 - Pesquisas construídas com base na relação: Ideologia, Educação e Formação Docente – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Descritor/Entrecruzamento	Total de Achados	D*	T*	Podem ser utilizados na Pesquisa	D*	T*	Recorte Temporal
Formação Docente <i>and</i> Ideologia	335	205	130	6	2	4	2010-2021
Formação Docente <i>and</i> Organismos Internacionais	47	30	17	5	3	2	2010-2021
Formação Docente <i>and</i> Banco Mundial	47	33	14	9	5	4	2010-2021
Ideologia <i>and</i> Formação Docente <i>and</i> Organismos Internacionais	7	4	3	2	1	1	2010-2021

* (D) Dissertação e (T) Tese

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Portal da CAPES

Durante os anos de 2017 a 2021, período correspondente a elaboração de nossos estudos, mantivemos a regularidade na pesquisa desses descritores por acreditarmos na relevância de nossa tese, posto que não existe uma pesquisa específica que trabalhe com os mesmos simultaneamente. Mesmo apontando os textos que poderiam ser utilizados, observamos a quantidade de estudos que envolva *Formação de Professores* associado aos descritores de *Ideologia* e *Organismos Multilaterais* não foram encontrados, mas sim, estudos que apontam sem se aprofundar na problemática.

Partindo do pressuposto que o complexo da ideologia está inerente a própria história humana, quando ordena as decisões isoladas em um contexto generalizado, cujas escolhas podem desencadear ao veículo de uma conscientização ou falsa consciência. Ainda com pressuposto, acrescentamos também que este processo histórico da ideologia produz consequências nos demais complexos sociais, sobretudo, na educação, pois esta passa a ser uma estratégia necessária ao grande capital, no seu processo de apropriação ampliada. Também partimos da premissa que há um falseamento ideológico operacionalizado e monitorado nos documentos oficiais de educação e formação docente, no âmbito mundial e nacional. Levando em considerações as contradições impostas pela sociedade de classe, buscamos, nesta investigação, apresentar um panorama teórico, sobre a ideologia em Marx, Engels, Lukács e Mészáros.

A presente pesquisa é de caráter teórico-bibliográfico e documental e traz como aporte teórico-metodológico, os pensadores da ontologia marxiana, como Marx (2006; 2009; 2010; 2011; 2011a; 2012; 2012a ; 2013; 2013a; 2013b; 2017), Engels (1982; 2010; 2019), Marx e Engels (2007; 2010; 2010a; 2011), Lukács (2011; 2013; 2018; 2018a), Mészáros (2004; 2011; 2014), e intérpretes que, analisaram o complexo da ideologia no contexto do capital em acumulação ampliada e crise estrutural e seus desdobramentos na educação. No intuito de contemplar esta problemática da pesquisa, definimos como objetivo geral: analisar o complexo da ideologia no âmbito da formação dos professores no Brasil, ancorada na perspectiva da luta de classes, com cerne em reflexões sobre o falseamento ideológico pelo capital em crise impostas ao complexo da educação. Outrossim, apontamos, para, dentro destas contradições, a possibilidade histórica do papel histórico do professor sob a perspectiva revolucionária.

Para nortear o percurso da pesquisa e apreender a essência do objeto, situamos os seguintes objetivos específicos: Analisar o caráter onto-histórico da ideologia e sua função e fundamentos social na luta de classes; Refletir, através do rastreamento das obras de Marx, Engels e Lukács, acerca do falseamento ideológico implementado pelo capital; Apresentar no

contexto da crise estrutural do capital, os pressupostos ideo-políticos do Estado, como instrumento de validade da classe dominante e sua inserção no âmbito do complexo da educação e formação docente no Brasil; Avaliar as implicações do complexo da ideologia na formação do Professor articulada à escola, destacando o caráter ideológico nos documentos oficiais de educação e formação docente em âmbito mundial e nacional; Ilustrar situações de resistência do fazer docente no terreno da luta de classes.

Feito esse movimento de análise, a exposição da pesquisa está organizada da seguinte forma:

- 1) O caráter onto-histórico da ideologia e sua função social na luta de classes;
- 2) Pressupostos ideo-políticos do Estado no contexto da crise estrutural do capital; e por fim,
- 3) As implicações do complexo da Ideologia na formação de professores no Brasil.

No capítulo *O caráter onto-histórico da ideologia e sua função social na luta de classes*, tomaremos como pedras basilares os escritos de Marx, Engels, Lukács e Mészáros. Desenvolveremos na letra dos teóricos os conceitos e as categorias em torno da questão que envolve a ideologia e seu desdobramento em outros complexos. Como capítulo de gênese mais conceitual e introdutório a temática, abordaremos a questão da luta de classes no sentido ontológico, que se traduz na luta pela superação da sociedade de classes, assim como a negação desta por parte da classe dominante. Trataremos também, da relação entre capital e trabalho, assim como, a necessidade que o primeiro tem de colocar o sistema econômico vigente como fim da história e da ideologia, além da naturalização da exploração que é feita por ele.

No segundo capítulo, *Pressupostos ideo-políticos do Estado no contexto da crise estrutural do capital*, iniciaremos com a discussão acerca da gênese do Estado Moderno, e sua atuação perante a crise estrutural do capital amparados nos escritos de Marx e Engels, assim em Mészáros, que demonstra a atualidade do pensamento dos filósofos alemães para responder problemas que ainda hoje fazem parte do nosso cotidiano, mesmo que exista um espaço centenário entre as situações expostas. Daremos início também ao rastreamento da função social desempenhada pelo professor no sistema econômico vigente. Outro ponto relevante, é a negação do conhecimento existente para os dois sujeitos do ensino/aprendizagem – professor e aluno. Perante essa problemática destacaremos as diretrizes políticas da formação de

professores, apresentando-as como o verdadeiro gargalo da educação. Como respaldo teórico, apoiar-nos-emos na letra de Mészáros.

A grande questão a ser compreendida na unidade, está no terceiro capítulo, *As implicações do complexo da Ideologia na formação de professores no Brasil*, em que, dois pontos serão fundamentais: o papel da escola e o papel faseado que é dado ao professor e o cerne da nossa pesquisa - **a função do professor como mediador da construção de consciências e reproduzidor dos interesses de uma minoria**. Dentro da questão que envolve a categoria da ideologia, destacaremos a problemática referente a ideologia da desideologização. De forma sucinta, compreendemos que esse tipo de ideologia se desenvolve no capitalismo contemporâneo como instrumento ideal do acirramento descompassado entre o desenvolvimento do gênero humano e o desenvolvimento do indivíduo humano. Atrelado a isto, constataremos que assim como o trabalho humano, sua práxis contém uma objetivação do objeto e uma alienação do sujeito. Por objetivação, entendemos como a ação humana se resumindo a coisa, logo, objetividade; e a alienação como representação da ação humana retroagindo sobre o próprio homem, moldando-o.

É explícito que o projeto do capital está pautado na formação de uma classe trabalhadora com o escopo de corresponder aos interesses de uma minoria que detém grande parte da riqueza mundial. A formação dos professores, e tudo que é injetado na escola pública pelo Estado, contraria o caráter onto-formativo. Respalhando-se nesta premissa, procuramos elencar como as ideologias, e principalmente a apreensão de mundo, podem interferir na formação discente e docente voltada para a reprodução dos saberes sistematizados pelo homem no percurso da história.

Evidenciamos que essa pesquisa é fruto de anos de estudos sob a perspectiva marxiana, originado pela Profa. Susana Jimenez, Diretora do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário, no período de 1994 a 2016, em que nos permitiu alçar saltos teóricos para apreender a realidade em sua totalidade, permeada de contradições, mas, vislumbrando, uma nova sociabilidade, emancipatória e de resistência.

Outrossim, queremos destacar que na trajetória nesta pesquisa, estamos testemunhando um momento único, nunca antes presenciado na história contemporânea: a crise humanitária provocada pela pandemia do coronavírus – Covid19². Esta tragédia que

² A pandemia da COVID-19 teve seu primeiro caso conhecido em dezembro de 2019 em Wuhan, na China. No dia 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional, e em 11 de março de 2020, como uma pandemia. No Brasil, o primeiro caso foi no final de fevereiro de 2020, enquanto a Europa já contava com centenas de casos. A

vitimou milhares de pessoas no mundo e no Brasil, escancarou toda vulnerabilidade do gênero humano em relação vida, a pobreza, a violência e a negação da ciência, exposta aos imperativos do processo de ampliação ampliada do capital em crise estrutural. Em síntese, a pandemia acarretou uma instabilidade social e econômica em escala mundial comparável a Grande Depressão de 1929³. Como reflexos da pandemia, tivemos a escassez generalizada de suprimentos – já que houve uma compra de insumos de forma desenfreada, interrupção da agricultura – gerando a falta de alimentos. Fazemos um parêntese para dizer que dentro dessa crise pudemos perceber a diminuição dos gases poluentes e de efeito estufa. No campo da educação, temos enormes prejuízos, posto que muitas instituições foram parcialmente ou completamente fechadas. A desinformação das pessoas também aumentou os índices de discriminação racial e geográfica. Com base nisso, demonstramos que o complexo ideológico, na sua feição falseada, foi largamente utilizado nesta crise sanitária da Covid-19, comprometendo, sobremaneira, o devir humano e a condição de existir como ser social.

declaração de transmissão comunitária no país veio em março, mês que foi registrada a primeira morte pela doença.

³ A Grande Depressão, mais conhecida como a Crise de 1929, corresponde ao pior período de recessão econômica do século XX. Devido o rápido crescimento na década de 1920 com o pós-guerra, houve um momento de euforia econômica nos Estados Unidos, que nesse momento, era o epicentro econômico mundial, caracterizando o *Roaring Twenties* – Loucos Anos Vinte, no qual houve um avanço no consumo de mercadorias, aumento no crédito, surgimento de novas empresas, aumento no investimento na bolsa de valores – ocasionando as especulações financeiras, e conseqüentemente, na medida em que as pessoas compravam ações na bolsa esperando que estas valorizassem para em seguida pudessem revende-las, gerou a falsa ideia de prosperidade. Com a superprodução, começaram a surgir as crises de superprodução – porque não tinha quem comprasse tantas mercadorias, já que não estava acontecendo circulação do capital, desvalorização das empresas, grande fluxo de venda de ações, e o estopim foi a quebra da bolsa de Nova York, gerando a crise do neoliberalismo econômico, que só foi amortizado com o *New Deal*, política econômica aplicada por Roosevelt. O *New Deal* foi uma política que pregava e investia no público, como obras públicas, benefícios sociais – a exemplo do salário mínimo e seguro desemprego e a intervenção do Estado na economia – evitando a queda nos preços e controlando a produção de mercadorias. Lembramos que todas essas situações foram sentidas de forma mais aguda principalmente nos países em desenvolvimento e que dependiam diretamente do comércio com os Estados Unidos.

2 O CARÁTER ONTO-HISTÓRICO DA IDEOLOGIA E SUA FUNÇÃO SOCIAL NA LUTA DE CLASSES

Certa vez, um nobre homem imaginou que os seres humanos se afogavam na água apenas porque estavam possuídos pela *ideia da gravidade*. Se afastassem essa representação da cabeça, por exemplo esclarecendo-a como uma representação supersticiosa, religiosa, eles estariam livres de todo e qualquer perigo de afogamento. Durante toda a sua vida combateu a ilusão da gravidade, de cujas danosas consequências todas as estatísticas lhe forneciam novas e numerosas provas. Aquele nobre homem era do tipo dos novos filósofos revolucionários alemães.

(MARX E ENGELS, 2007, p. 523-4)

O presente capítulo, *O caráter onto-histórico da ideologia e sua função social na luta de classes*, foi construído com o intuito de desmistificar o conceito que reproduzimos e acreditamos ser de *Ideologia*. Não buscamos apresentar uma concepção engessada, mas compreender como esse complexo desempenhou um papel decisivo, junto a tantos outros elementos, na história dos homens desde as comunidades primitivas a sociedade de classes. Dentro do próprio marxismo, existem divergências quanto a função da Ideologia e serviço de quem, ou melhor, de que classe está. O conhecimento é construído gradualmente, a medida em que nos aprofundamos e buscamos entender um determinado fato que incide em nossa práxis humana. Veremos que o papel da ideologia perante os estudos empreendidos por Marx e Engels foram sendo redefinidos ao longo de um largo processo de estudos e fatos investigados. Levando em consideração que muitos de seus escritos, em especial os elaborados por Marx, demoraram a ser publicados e traduzidos, parte de seus interpretes não obtiveram em tempo hábil, materiais que pudessem entender a totalidade do pensamento do jovem e do Marx maduro.

A citação retirada da obra *A ideologia alemã* traz-nos um retrato do olhar dos jovens Marx e Engels perante o movimento filosófico que estava ganhando corpo na Alemanha. Ao mesmo tempo, retrata como o plano das ideias pode interferir na vida dos homens e modificar toda uma dinâmica social. Engana-se que a Ideologia caminha sozinha. Assim como os demais complexos apresentados de forma mais sistemática na obra de Lukács, *Para uma ontologia do ser social*, as ações dos homens são movidas por complexos sociais, cujo o *trabalho* em seu sentido ontológico, é o elemento responsável por assegurar o salto do homem da esfera biológica para a esfera do ser social. Como complexo fundante, o trabalho necessita para garantir a evolução dos homens, fundar outros complexos que atuem da construção social dos indivíduos, e dentre estes, a ideologia está presente como forma de

garantir o bem-estar dos indivíduos e a elaboração de ideias que favoreçam o crescimento e formas de viver em harmonia com as demais esferas - inorgânica e orgânica – tendo em vista que os homens para existirem enquanto tal, dependem de uma tríade : esfera inorgânica, orgânica e ser social.

Ao todo, versaremos sobre a questão conceitual da ideologia em duas seções. Com a natureza filosófica, e buscando trazer as ideias pelos próprios autores, nosso estudo busca trazer o rigor da pesquisa científica e a seriedade em compreender minuciosamente em que consiste a Ideologia – seja como verdadeira ou como *falsa consciência* ou *câmara escura*, tendo em vista que esse termo está ganhando uma força maior diante da crise estrutural e política que estamos vivenciando no Brasil, sob o atual governo, que ataca constantemente o povo e todos os mecanismos que possam viabilizar o caminho para uma sociedade mais humanizada.

Na primeira seção, abordaremos a questão da ideologia e seus fundamentos ontológicos, visitando a origem do termo, elaborações no campo da ontologia em Lukács - para compreensão do homem em sua totalidade e sua luta pela superação da sociedade de classes – assim como, traremos os debates conceituais empreendidos e a explicação para essas discordâncias entre os pares.

Na segunda e última seção, nosso objeto é o estudo imanente da ideologia nas obras de Marx, Engels, seus escritos realizados em conjunto e como as ideias de Hegel interferiram e modificaram a filosofia alemã da época, assim como o papel representado pelas batalhas de ordem filosófica e sua influência perante os escritos de Marx e Engels. Compreenderemos através do caminho histórico como todos estes estudos influenciaram Lukács em sua sistematização e posteriormente a elaboração de uma das suas obras fundamentais para compreensão da sociedade e dos homens, *a grande ontologia*.

Dessarte, entendemos que ao tratarmos das questões ideológicas, caminhamos por uma linha tênue e cercada de armadilhas. Ao mesmo tempo em que vemos a necessidade do complexo ideológico como instrumento de superação de uma sociedade desumana que os próprios homens construíram para si, temos que dependendo da forma como esta é utilizada e para que seja convocada, os complexos ideológicos podem sim, aproximar mais os homens de sua ruína. Nosso intuito aqui é mostrar as duas faces da Ideologia e aproximar o seu conceito ontológico da realidade. É trazer a luz o quanto a construção de pensamentos nos levou para longe, para modificação da natureza de tal forma que ela pudesse nos servir de acordo com nossas necessidades. Em grande parte das discussões a ideologia aparece representando uma problemática, e não uma solução.

2.1 O Complexo da Ideologia e seus Fundamentos Onto-Históricos

[...] não há, desde a alimentação e a sexualidade até a exteriorização mais abstrata de uma ideia [*Gedankenäußerungen*], nenhum componente do ser social cujo ser-propriadamente-assim concreto não seja essencialmente codeterminado pelas circunstâncias sociais de seu nascimento. É isso e só isso que significa a mais geral das determinações da ideologia” (LUKÁCS, 2013 c, p. 470)

Discutir o que representa a ideologia é uma das tarefas mais abstrusas dentro das ciências sociais. Isso se deve aos diferentes significados e fins que a categoria recebe durante a sua utilização no cotidiano dos homens. Sua função social há tempos é debatida por diferentes estudiosos, tanto no campo gnosiológico como no ontológico, destacando-se na maioria das situações como uma *falsa consciência* ou em linhas gerais, um *falso socialmente necessário*. Diferindo da visão gnosiológica, temos na ontologia desenvolvida por Lukács em sua maturidade, – na qual o homem, assim como fez Marx e Engels em seus estudos, é tomado como a raiz de seus problemas e soluções na vida em sociedade –, a ideia de ideologia como “forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a *práxis* social humana consciente e capaz de agir” (2013c, p. 465), além de um meio de luta social, presente desde pelo menos a pré-história, transcende a questão da divisão de classes. É na ideologia que pousa a sociabilidade do homem, como de todas as suas manifestações vitais.

Entendemos que para iniciarmos o estudo acerca do que é a ideologia, necessitamos em primeiro plano, trazer à luz a categoria *trabalho*, expondo sua constituição, assim como seu lugar dentro da formação social. Tomada essas breves notas, temos que o *trabalho* na ontologia lukacsiana é tomado como uma teleologia primária, responsável por nortear e balizar os demais complexos sociais em prol do desenvolvimento social humano. As ações desenvolvidas durante a história dos homens, dividem-se em posições teleológicas primárias – apreendidas como atividades laborativas; e posições teleológicas secundárias – ou atividades extra laborativas. O trabalho em seu sentido estrito é classificado no rol das primeiras ações, e a ideologia, dentro dessas segundas atividades.

As posições teleológicas primárias tomam como ponto de partida um momento ideal, oriundo da tomada de decisão entre alternativas dadas, na qual, o fim está em transformar os elementos presentes na natureza, operando independente da organização social humana. Para que essa posição seja efetivada, necessita que seja precedida de uma *prévia-ideação*, de uma elaboração antes que a ação aconteça. O objeto deste pôr está no real, no movimento dos nexos causais que independem do homem. Marx e Engels (2007, p. 87), balizam a ontologia de Lukács na medida em que legitimam a tese que diferente dos animais

que agem perante uma necessidade imediata, o ser humano executa conscientemente suas ações para além do agora.

Ele faz uma projeção do hoje e do amanhã, ao passo que no momento em que produz seus meios de vida, produz indiretamente sua própria vida material. Diferindo da primeira posição, temos o pôr teleológico secundário, que apesar de exigir também uma *prévia-ideação* e uma tomada de decisão entre alternativas postas pela sociedade, tem como objeto, a vida dos homens, sua organização, mecanismos que agem na manutenção e destruição social humana. O que é tido como objeto de ação e apreciação são os comportamentos dos indivíduos.

Em epítome, temos em comum entre os dois pores teleológicos somente a tomada de decisão entre alternativas, precedida de uma *prévia-ideação*. Como diferença, destacamos dois pontos principais: I – O objeto do pôr teleológico primário, movimenta nexos causais que independem dos homens, transforma o real. Já no secundário, o intuito é transformar os nexos causais pertencentes ao mundo dos homens a partir das condições históricas construídas por estes. A exigência de conhecimento acerca dos nexos causais é menor nas posições primárias se comparadas com as secundárias, e isso acontece devido à complexidade existente na última. À medida que o pôr teleológico secundário estabelece novos pores teleológicos para auxiliá-lo em suas objetivações, pode modificar os nexos causais preteridos anteriormente. II – A intencionalidade requerida no pôr secundário tende a ser mais complexo, já que sua objetividade não pode ser claramente precisa.

Lukács busca em sua ontologia ser fidedigno e, ao mesmo tempo, tornar a obra de Marx compreensível. Na esfera das objetivações, as atividades laborais em suas ações se fazem objetos, no qual, é por intermédio do trabalho que nasce uma nova objetividade e seu produto não tem analogia com a natureza. A analogia de acordo com o filósofo húngaro, é historicamente inquestionável, encontrando-se no início da dominação ideal existente no mundo, não podendo ser descartado como ponto de partida da apreensão dos objetos. Posto como um trampolim para a formação de categorias reais, expressa em particular, o comportamento e as conexões do mundo material. Dependendo da transformação ontológica existente no cotidiano, a analogia pode ser passível a grandes mudanças. Quando nos referimos a esfera da objetivação, temos no homem a sujeição de sua vontade às atividades laborativas - o indivíduo, para transformar os elementos presentes na natureza em produto do trabalho, imprime no objeto produzido a própria humanidade. Como consequência, na exteriorização, a atividade retroage sobre seu produtor, determinando e delineando o desenvolvimento dos indivíduos em sua individualidade.

O trabalho é considerado um processo teleológico por proporcionar através de um *teleos* – de uma elaboração ideal na mente dos indivíduos uma cristalização do objeto pela atividade dos homens. Para que isso aconteça, é cogente um conhecimento prévio, mesmo que parcial, da causalidade dos elementos naturais que independem do homem para transformar o que ainda é abstrato em algo concreto. Esse processo somente torna-se possível devido ao trabalho que tem como propriedade relacionar objeto e sujeito, convertendo a subjetividade em objetividade. Apesar dessa transformação, a objetividade não pode determinar a ação da subjetividade, posto que, só lhe é possibilitado a apresentação de alternativas. As escolhas entre alternativas, são possíveis apenas no subjetivo. O objetivo transforma e o subjetivo conduz a ação.

Para Lukács (2018), a causalidade aliada a teleologia se traduz como característica ontológica primordial do ser social. Enquanto a causalidade é posta como incoação de um automovimento que repousa sobre si mesmo, e seu ponto de partida é um ato advindo da consciência; a teleologia em sua essência é traduzida como uma categoria posta, estabelecendo em seu processo a existência de um pôr que visa atender a um determinado fim. Portanto, a teleologia não se traduz em um “mero elevar-à-consciência, como acontece em outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico.” (LUKÁCS, 2013c, p.48).

De acordo com o filósofo húngaro, o *ser* distingue-se em três esferas: inorgânica, orgânica e sociedade humana. A esfera orgânica necessita da natureza inorgânica. Por sua vez, o ser social carece tanto do meio inorgânico, como do orgânico para existir. O que irá diferir a sociedade humana do restante da natureza é o fato de que somente o homem, enquanto ser social, consegue desenvolver como atividade vital, a teleológica primária, ou seja, o que irá determinar essa ruptura não será exclusivamente a fabricação de produtos retirados da natureza, mas a consciência que estes homens terão do que estão fazendo – *a prévia ideação*. Assim, todos os estágios passados pelo homem na luta de sua existência serão produtos de sua autoatividade.

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. (LUKÁCS, 2013c, p.46)

Em *As bases ontológicas da atividade humana*, Lukács expõe que toda atividade laboral surge com resposta às carências dos homens. Em meio a isso, temos as perguntas que

são levantadas diante da *práxis*, na qual a consciência tem a função de guiar a atividade. O ato de refletir sobre a realidade e buscar alternativas para superação daquilo que já foi conquistado não está relacionado com uma ação metafísica. A assertiva “O trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais”, desconstrói a ideia de que nossas ações e suas reverberações estão imbricadas com a ideia de um ser transcendente – atribuindo à natureza uma característica que não é sua. Os homens são regidos pelas circunstâncias em que estão inseridos sob a pena de carecimento. Assim, as necessidades exigem respostas materiais. Como especificidade do complexo trabalho, temos a inter-relação entre homens e natureza, seja pela esfera inorgânica (o próprio produto do trabalho realizado pelo homem na modificação da natureza), ou pela esfera orgânica. Assim, o trabalho como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 2013, p. 120).

Marx traz em *O capital* a comparação entre a aranha que executa tarefas similares as do tecelão, e a abelha que se sobressai quando confrontada com o trabalho do arquiteto. Todavia, foi Engels em *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, o responsável por trazer a centralidade da diferenciação entre o homem e os demais animais, em especial, os macacos. O papel da mão é relevante, quando levamos em consideração que ela é responsável por: pegar os alimentos, segurá-los com firmeza e também funcionar como instrumento para lançar objetos protegendo o animal de outros predadores. Para o filósofo alemão, a mão não tem seu fim apenas como órgão do trabalho, mas é também produto dele. Por mais que tenha enorme importância no processo do salto diferenciador, este órgão não pode ser considerado como membro com independência e existência própria. Antes de tudo, a mão é “membro de um organismo inteiro e sumamente completo”. Voltando ao processo do trabalho como agente ativo na transformação homem em um ser diferente dos demais animais, por mais que tenha havido esse salto, aqueles macacos que mais se aproximaram da versão primitiva dos homens não conseguiram se equiparar aos últimos.

O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos no macaco e no homem, mas a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse. (ENGELS, s/d, p. 270)⁴

⁴ ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: MARX, K. ENGELS, F. *Obras Escolhidas*, São Paulo: Alfa Ômega, s/d, v.2

O salto que é realizado da esfera orgânica para a esfera social, assim como os demais saltos, acena para uma transformação na estrutura e na qualidade daquilo que está sendo modificado. Mais do que isso, é preciso ter clareza que essas modificações já eram ensaiadas nas fases iniciais e a essência do salto está na extrusão do desenvolvimento contínuo que extravasa o momento do nascimento, seja de forma súbita ou gradativa do ser. Quando exploramos a questão do trabalho relacionada às ciências da natureza, obrigatoriamente, devemos pensar na teleologia, ou melhor nos pores teleológicos e como estes acabam por se excluir mutuamente quando explicados em conjunto com a causalidade.

O desenvolvimento do trabalho também implica a construção de outros complexos. O primeiro e, sem dúvida, um dos mais significativos é a linguagem. Por muitos anos houve um grande debate acerca de quem veio primeiro: o trabalho ou a linguagem? Afinal, como poderiam os homens primitivos chegar a um consenso de comunidade sem que pudessem se comunicarem? Engels (s/d)⁵ aponta que a medida que o trabalho foi se desenvolvendo concomitante a necessidade de uma ajuda mútua – no qual, percebeu-se vantagens nessas associações entre indivíduos – começou a existir o imperativo de se fazer compreender por meio dos sons emitidos pelos indivíduos, que ultrapassavam a linguagem gestual conhecida. Assim, compreende-se que a origem da linguagem está imbricada a partir do trabalho e pelo trabalho. O homem é um todo e, assim sendo, todas as partes de seu corpo são importantes, pois garantem a transição do “macaco” em “homem”, e não apenas a mão e a laringe.

Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. (ENGELS, s/d, 272)⁶

O trabalho começa a partir do momento em que homem modifica a natureza para atingir um determinado fim. A elaboração de instrumentos é um marco distintivo que separa os homens dos demais animais – junto com a proteção, essas armas apontam para uma nova realidade na evolução humana – a alimentação deixa de ser exclusivamente vegetal e passa a ser mista – através da caça por determinados tipos de animais. Além disso, com a criação do fogo, abreviou-se o processo digestivo dos homens, poupando tempo, materiais e estímulos. Para Engels (s/d, p. 274)⁷, “[...] quanto mais o homem em formação se afasta do reino vegetal, mais se eleva sobre os animais”. Em linhas gerais: O animal utiliza a natureza e a modifica

⁵ idem

⁶ idem

⁷ idem

devido a sua presença. Os homens, além de modificar a natureza, a obriga a servir-lhe, e principalmente, a domina na maior parte do tempo histórico.

“O consumo de carne na alimentação significou dois novos avanços de importância decisiva: o uso do fogo e a domesticação dos animais. O primeiro reduziu ainda mais o processo de digestão, já que se permitia levar a comida à boca, como se disséssemos, meio digerida; o segundo multiplicou as reservas de carne, pois agora, ao lado da caça, proporcionava uma nova fonte para obtê-la em forma mais regular. A domesticação dos animais também proporcionou, com o leite e seus derivados, um novo alimento, que era pelo menos do mesmo valor que a carne quanto à composição. Assim, esses dois adiantamentos converteram-se diretamente para o homem em novos meios de emancipação.” (ibem)

Pudemos observar até o presente momento que a mudança alimentar dos homens significou a presença de complexos ideológicos individuais e coletivos. Estes por sua vez, responderam por meio de produtos prósperos a exemplo da agricultura e da pecuária – fazendo com que os homens deixassem de serem nômades e tão dependentes do que já estava pronto na natureza, e começassem a reproduzir o que era necessário as suas necessidades.

Exposta estas considerações sobre a função ontológica do *trabalho* na vida social dos homens, trataremos pormenorizadamente a partir das linhas que se seguem, do que consiste no complexo ideologia. Lukács (2018) assevera que a ideologia é um complexo fundado por base do pôr teleológico primário. Se o momento ideal no plano do real, é caracterizado pelo trabalho em seu sentido estrito; no campo que envolve a subjetividade dos homens, as ideologias assumem essa função de momento ideal nos pores teleológicos secundários, *in nuce*, assumem-se como momento ideal da *práxis social*.

o critério para a função e significado históricos da ideologia não repousa na correção científico-coisal de seu conteúdo, como reflexo verdadeiro da realidade, mas no tipo e direção de seu efeito sobre aquelas tendências que puseram o desenvolvimento das forças produtivas na ordem do dia. (LUKÁCS, 2018, p. 435)

De acordo com o filósofo, todo agir humano tem em seu fundamento a teleologia. Esta por sua vez, não pode existir fora do agir humano, ou seja, externo ao trabalho no sentido estrito e da *práxis social* em sentido *lato*. Atribuir uma teleologia a natureza e a história desvinculado à ação humana é extinguir a diferença que existe entre natureza e sociedade, tendo em vista que a primeira tem sua dinâmica regida por uma causalidade sem teleologia, e a segunda por uma inter-relação entre teleologia e causalidade. Quando atribuímos uma teleologia de forma isolada, concebemos um autor consciente.

[...] a teoria marxiana do trabalho, como única forma existente de um existente teleologicamente produzido, justifica, com isso, pela primeira vez a peculiaridade do ser social. Pois, fossem corretas as diferentes teorias idealistas ou religiosas de um domínio geral da teleologia, pensada até o fim essa diferença absolutamente não existiria. Cada pedra, cada mosca, seria igualmente uma realização do »trabalho« de

Deus, do espírito do mundo etc., tal como as realizações, há pouco descritas, nas posições teleológicas dos seres humanos. Com isto, a ser consistente, a diferença ontológica decisiva entre sociedade e natureza teve de desaparecer. (LUKÁCS, 2018, p. 26)

Lukács (2018, p. 312) assevera que os momentos referentes a vida humana-social não possuem um “caráter biológico totalmente necessário-spontâneo (respirar)”, logo, são implicações causais de pores, e não apenas um elo de cadeias causais. Destarte, por mais complexos que sejam as manifestações resultantes da divisão social do trabalho, até as elevações espirituais alcançadas pelos homens, a escolha entre alternativas continuará a funcionar como fundamento geral das subjetividades. Neste sentido, o caráter teleológico pertencente ao agir humano, reverbera na liberdade dos homens, mesmo que de forma relativa. A liberdade dos homens é relativa porque estes podem escolher, segundo o filósofo, entre alternativas presentes na natureza e no mundo social. Todavia, a liberdade encerra no momento que é exigido uma escolha, sob pena de carecimento dos homens caso não seja tomada uma atitude. Deste modo, apesar de os indivíduos criarem o mundo em que vivem, não podem garantir as circunstâncias escolhidas.

A dinâmica social é responsável por conduzir as ações realizadas pelos homens, assim como os complexos que os rodeiam desde seus nascimentos. Marx já havia mencionado durante o prefácio de sua *Contribuição à crítica da economia política*, que dentro de uma sociedade burguesa, a anatomia desta, deve ser procurada na Economia Política. Mais do que isto, expõe que, na produção social da existência, os homens enveredam em “relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade” (2009, p. 47).

Como síntese do que estamos apontando, veremos por meio mapa conceitual abaixo, que as relações criadas durante o processo produtivo, passam a corresponder em um dado grau, ao desenvolvimento de suas próprias forças produtivas, condicionando-o ao processo de vida social, político e intelectual. Tendo clareza que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas sim, o seu ser social que determina a consciência, quando a base econômica transforma a superestrutura, é imprescindível a tomada de consciência das contradições da vida, e isso só é possível através da mediação entre os conflitos entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Figura 1 - Mapa Conceitual para Compreensão do Carater Onto-Histórico do Trabalho



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, os fenômenos ideológicos presentes na vida social são entendidos como formas de consciência e veículos pelos quais os homens visualizam seus problemas de ordem social e organizam respostas as demandas que lhes são solicitadas. Este cenário reflete de forma geral, as determinações nas quais a ideologia está presente.

Lukács, em *Para uma ontologia do ser social*, assinala a ideologia em sua forma restrita, como instrumento de luta de classes. Entretanto, as formas ideológicas pertencentes à vida social vão para além de uma disputa entre grupos contrapostos. A ideologia em seu sentido mais amplo é responsável pela conscientização e operacionalização dos problemas sociais, entendendo-os como questionamentos postos pela realidade social para os homens respondendo de modo a retratar as ações de ordem prática. Desta forma, podemos entender que em sua acepção mais ampla, a ideologia é um produto espiritual que tem como fim conscientizar as ações humanas. Essa conscientização é necessária ao pôr teleológico primário e secundário em todas as sociedades e não apenas nas sociedades classistas, tornando-se assim, condição eterna da vida humana.

[...] achados arqueológicos, particularmente os feitos nos túmulos, mostram que até mesmo a sociedade ainda não subdividida em classes era forçada a levantar e a resolver problemas especificamente ideológicos. E o puramente ideológico aparece ainda mais claramente, mesmo que só no final desse período, mas ainda antes da transição para a produção no sentido próprio, para a agricultura e a pecuária, nas pinturas rupestres, que atestam claramente que, quando circunstâncias favoráveis produzem prosperidade relativa e, desse modo, certo ócio, sociedades desse tipo são capazes de criar inclusive produtos ideológicos de grande valor. (LUKÁCS, 2013c, p. 478)

Segundo os estudos lukacsianos, a categoria ideologia precede a existência de uma divisão social de classes. Desde as sociedades primitivas, temos indícios de como esse complexo repercute na evolução humana, assim como na tomada de decisões empreendidas pelos homens singulares. Independentemente de não existirem conflitos entre grupos sociais, não podemos ausentar deste momento histórico as posições teleológicas secundárias, posto que eram por intermédio dos modos de agir universalmente estabelecidos e reconhecidos, como a cooperação e expressões de vida a ela associados, que os indivíduos colocavam em prática no processo de transformação da natureza e garantiam, assim, a sobrevivência dos homens.

O filósofo húngaro sustenta que esse conjunto de normas que regem o comportamento social contém os *germes de conflitos entre a comunidade e o homem singular*, haja vista que assumir a existência de uma identidade total da consciência social de cada homem constituiria um preconceito metafísico. A partir do momento que passa a existir uma divisão social do trabalho, como *trabalho material e trabalho espiritual*, opondo como

inimigos a cabeça que pensa e a mão que executa, os homens passam a se agrupar em classes sociais, como expõem Marx e Engels n’*A ideologia alemã*. Partindo deste pressuposto, Lukács (2018, p. 427) assegura que o “trabalho espiritual, mesmo como momento da divisão social de trabalho, de modo algum é idêntico à ideologia.”, isso porque os fundamentos da ideologia estão presentes em todos os estágios do homem social, incluindo o mais primitivo. Na teoria lukacsiana,

[...] já na condição primitiva, toda atividade toma uma forma objetivada, exteriorizada, que, com isso, ainda que amplamente, meramente, apreendido pragmático-empiricamente, o círculo de vida é muito maior e diferenciado do que se suporia imediatamente com base na mera existência dos instrumentos materiais de trabalho etc. (LUKÁCS, 2018, p. 407)

Um dos grandes equívocos é entender a manifestação ideológica apenas nos momentos de crise. Como vimos, a ideologia é algo pertencente ao cotidiano, é o ponto de partida, o momento ideal, a destinação e a responsável pela dinamicidade da *práxis* humana. Sua gênese, em sentido amplo, está no *hic et nunc* – aqui e agora – social dos homens. Neste ínterim, entre a ação específica da atividade dos homens e o homem social, a consciência surgirá como mediação da própria prática social. O ser da ideologia é determinado por sua produção. Como desdobramento, ser ideologia não é um atributo específico de uma expressão humana. Qualquer ação pode vir a tornar-se uma ideologia dependendo da situação à qual está inserida.

Lukács sustenta ainda que, em seu sentido amplo, a ideologia excede os limites comumente atribuídos a ela. Para ele, tanto a existência social, como o complexo ideológico, são realidades inseparáveis. Assim posto, onde o ser social vier a se manifestar, existirão problemas a serem resolvidos e respostas a serem dadas. É neste movimento que o complexo é gerado e tem seu campo operativo. Com o desenvolvimento das sociedades e a divisão social do trabalho, o conceito de ideologia passa a se apresentar também sob uma forma restrita.

Balizando-se em Marx, o filósofo húngaro trará como ação ideológica o instante em que os homens se apoderando de seus conflitos sociais utilizam a consciência para combaterem a problemática que estão inseridos. Na sociedade de classes reiteramos que a base dos conflitos sociais está no desenvolvimento econômico. Não obstante, temos que as concepções ampla e restrita de ideologia só podem ser efetivas na totalidade do complexo, em que esta totalidade só é possível em uma sociedade de um período particular. É tomando como veículos os problemas evolutivos, o desenvolvimento social e a totalidade na qual os

homens estão inseridos, que se consegue pôr em movimento as reações eventualmente postas como ideologia tanto em seu caráter amplo como restrito.

Acerca da função ideológica, o resultado de uma falsa consciência não certifica um pensamento como ideologia, apesar de posteriormente poder ser. Esta conversão só é possível quando a ideia tiver se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos (LUKÁCS, 2013c, p. 467). Assim, no ponto de vista lukacsiano, a ideologia só pode ser analisada sob um fundamento *ontológico-prático* e não sob critério *científico-gnosiológico* sob pena de erro na avaliação do fenômeno.

Na gnosiologia, podemos determinar um produto espiritual como falso ou verdadeiro, contudo, não temos a condição de definir tais ideias como ideologia. O exame de uma ação como ideologia somente torna-se plausível no plano *ontológico-prático*, em que a observação é dada por meio da forma como o pensamento transforma a vida cotidiana efetiva.

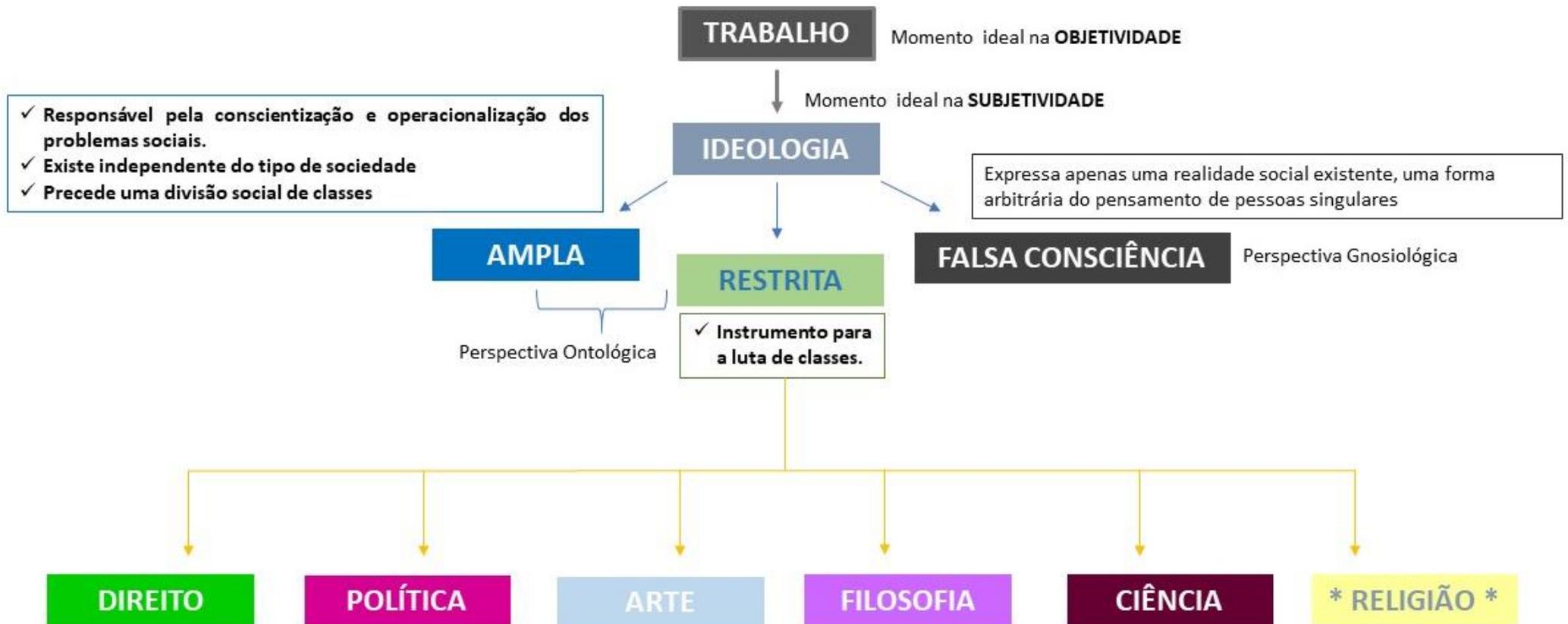
[...] a ideologia só pode se tornar um poder, uma força no quadro do ser social, quando seu ser-propriadamente assim convergir com as exigências essenciais do desenvolvimento da essência. E, como mostra a história, há graduações também dentro de tal convergência, cujo critério, contudo, não precisa ser o gnosiologicamente mais correto, nem o histórico-socialmente mais progressista, mas o impulso que conduz para uma devida resposta a perguntas postas justamente pelo respectivo ser-propriadamente-assim do desenvolvimento social e por seus conflitos. (LUKÁCS, 2013c, p. 481)

Tomando como parâmetro valorizador o momento ideal da prática social e admitindo a necessidade frente às decisões teleológicas na efetivação de *possibilidades objetivas* da essência econômica, Lukács verificará que é na divisão do trabalho que são especificadas ideologias de ordem restrita. Estes complexos estão imersos em um movimento que proporciona autonomia a atividades peculiares, mesmo que distantes de uma produção material, contraditoriamente determinada a fim de sua própria efetivação.

Como formas ideológicas restritivas da vida social, daremos destaque ao direito, à política, à arte, à filosofia e à ciência. Apesar de não ter sido entendida como ideologia por Lukács, trataremos também da questão envolvendo a religião e uma possível paridade com as artes e a filosofia.

Em suma, através de um mapa conceitual mais detalhado, compreendemos que a relação entre trabalho e ideologia se manifesta da seguinte forma:

Figura 2 - Mapa Conceitual para Compreensão do Carater Onto-Histórico do Trabalho e da Ideologia



Fonte: Elaborada pela autora

O direito e a política, de acordo com Lukács, estão voltados para a ação prática imediata. O que os separa é o fato de o primeiro portar-se à resolução de conflitos cotidianos que brotam da esfera produtiva na sociedade de classes, pondo os homens em um patamar de igualdade jurídica; e o último, ter como alvo os conflitos sociais que concernem à sociedade de classes em sua totalidade. Devido a produção material da vida humana se constituir como um processo social, há uma necessidade de regras socialmente válidas com a finalidade de orientar os produtores reais, assim como os conflitos provenientes do processo produtivo. Com o nascimento das sociedades de classes e o desenvolvimento das atividades laborais, surgem concomitante, os juristas de profissão, liberados da produção material direta, e o direito enquanto esfera autônoma da vida social.

Dizendo de outra maneira, a sociedade de classes, em termos históricos, precisou estar economicamente estruturada, de modo que uma parcela dos indivíduos pudesse assumir para si o encargo de produzir, em termos individuais e genéricos, as riquezas imprescindíveis à manutenção da vida humana sem tomar para si a parte da produção material. No princípio, toda a comunidade estava ocupada em amortizar os conflitos que viessem a surgir. Ao passo que as atividades produtivas passaram a se expandir, foi delegado a indivíduos e grupos singulares, a tarefa de pensar estratégias que respondessem as inquietações dos homens no plano social e produtivo.

[...] a socialização da sociedade e o desenvolvimento da produção também estão baseados economicamente em que sua capacidade seja suficiente para manter esse estrato de não produtores, o que não seria possível sem uma diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário para a reprodução na produção imediata. Nesse contexto, a socialização se evidencia, em termos sociais, no quanto os homens conseguem reproduzir sua vida em termos individual e genérico sem participarem da produção material imediata da essência. (LUKÁCS, 2013c, p.497)

O direito enquanto ideologia específica brota na estratificação da sociedade em sociedade de classes. Esse instante, está relacionado à socialização da produção, ou seja, a autonomia que conquistou com a redução do tempo de trabalho socialmente necessário à produção de objetos. Lukács afirma que, para Engels, o direito é posto como uma expressão “*interiormente coerente*”, revelando-se como um sistema puramente posto em contraposição à sistemática do processo econômico de reprodução que surge espontaneamente no processo econômico. Enquanto meio para reduzir os conflitos da vida cotidiana, o direito não conseguiria alçar tal espaço se não pudesse recorrer sucessivamente às convenções habituais, haja vista que a regulação jurídica só é possível à medida que o direito autonomizado consegue estabelecer conexões com as normas de conduta pré-estabelecidas para a vida em sociedade.

[...] a possibilidade socialmente real da regulamentação jurídica só surge porque tais conflitos são individualmente evitados em massa, porque os homens singulares, em decorrência do efeito de preceitos espontâneos – desde os do hábito até os da moral – renunciam a ações que poderiam obstaculizar a respectiva reprodução social. Roubo, fraude etc. só podem funcionar efetivamente como categorias jurídicas porque têm como referência essencialmente casos excepcionais – ainda que típicos – da práxis. Se cada qual, toda vez que quisesse, simplesmente roubasse algo que não está autorizado a possuir, uma regulamentação legal dificilmente seria possível. (LUKÁCS, 2013c, p. 500-1)

Esta forma restrita de ideologia tem sua função social bem delineada pelo “processo de abstração objetivamente que o pôr jurídico efetua no conjunto da realidade social”, dando-se de forma independente (Lukács, 2013c, p. 499). A teoria lukacsiana afiança que a expressão real do direito só pode ser comprovada, quando se compreende a modificação sofrida por este. Como reflexo das transformações sociais, à medida que a divisão social do trabalho delega sua manutenção a um estrato de especialistas, estes transformam o direito em uma *ideologização da ideologia* (LUKÁCS, 2013c, p. 500-1).

No que tange à sociedade classista, o direito, enquanto complexo ideológico específico, coage a acumulação de excedentes ao avalizar a apropriação da produção sobressalente pela classe dominante. Empregada como ideologia, é na categoria direito que temos a expressão mais restrita e próxima à imediaticidade da vida cotidiana.

A partir do momento que a esfera jurídica começa a operar de forma escamoteadora – e vale dizer que isso só é possível numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas – o mundo real veste-se como um “desprezível submundo da existência”, e a “pura espiritualidade” passa a ser a condição *sine qua non* real e explicativa. É a partir disso que há no direito um reflexo deformado (falso) da realidade econômica. Desse modo, existe na esfera do direito mais uma face da ideologia como *falsa consciência*.

Em síntese, o direito se constitui como uma forma de ideologia por desempenhar uma função social, atuando na conscientização e na operacionalização dos conflitos sociais. Contudo, no instante em que a ligação entre essência e fenômeno é posta em segundo plano, a essência passa a conceber a gênese de comportamentos ideológicos “puramente espirituais”. O que deveria ser a representação da luta real dos homens pela própria vida, resume-se a uma ação abjeta.

Outra forma de ideologia restrita, segundo a perspectiva de Lukács, é a *práxis* política. Essa práxis age na sociedade em sua totalidade. Contudo, ao passo que guia a própria sociedade, põe em marcha sob forma imediata o mundo fenomênico social como terreno de mudança. Ou seja, conserva ou destrói o existente em cada momento da história dos homens.

Dada a natureza exposta, torna-se difícil fixar sob a forma de pensamento formal os limites de onde se inicia e termina a política, haja vista que

[...] é difícil até mesmo imaginar algum tipo de *práxis* social que sob certas circunstâncias, não pudesse tomar corpo como questão importante e eventualmente até determinante do destino da comunidade inteira. (2013c, p. 502)

Lukács ratifica que por se caracterizar como *práxis* mediada, a política tem a possibilidade de se pôr na esteira da universalidade espontânea e permanente, assim como a linguagem enquanto órgão primordial na apropriação do mundo. Essa assimilação do todo ocorre via objetivação dos objetos e dos sujeitos, em que estes últimos inserem as suas produções por meio da objetivação para posteriormente incorporarem-se destas. Quanto às questões que englobam as unidades essência e fenômeno, compreende-se que estes são pontos de partida como fim posto para a compreensão da realidade. A relação entre elas, no entendimento de Lukács, é digna de grande relevo nos campos ontológico e metodológico. Essa dinâmica só atinge o verdadeiro *tertium datur* nas posições mecanicistas e autonomistas quando é considerada a dialética entre as unidades.

Respalado nos escritos de Marx, Lukács (2018, p. 424) verifica que o desenvolvimento da essência é autônomo – independe dos pensamentos e das vontades dos indivíduos – não sendo um imperativo fatal. O avanço conquistado pela essência determina os fundamentos ontológicos decisivos à história da humanidade. A forma ontológica concreta se pauta nas transformações do mundo fenomênico (economia e superestrutura), que podem vir a se efetivar como respostas às posições teleológicas dos indivíduos – ou seja – como mecanismo de resolução dos problemas e conflitos, assim como a ideologia em seu aspecto amplo. Sincronicamente,

O círculo daqueles conteúdos que os seres humanos podem se pôr nessa *práxis* real como finalidade é — como um tal círculo — determinado por essa necessidade do desenvolvimento da essência, mas, justamente como círculos, como espaço de manobra para as posições teleológicas reais nele possíveis, não como determinação geral, inevitável, para todo conteúdo da ação.

De acordo com Lukács, em todas as decisões de ordem política, existem dois elementos que podem ser considerados como critério avaliativo. Essa análise é dada levando em questão a *eficácia imediata* e a *duração*. O primeiro, a *eficácia imediata*, é resgatado por Lukács na obra de Lênin como *o elo mais próximo da cadeia*, referindo-se ao instante em que o ponto de evolução galgado pelos homens incide na *práxis* política, conquistando a potência esperada. Este *elo* é concebido como “ponto nodal” de intenções em ações objetivas. Como

conflito real desse momento, a economia só poderá ser arguida na esfera política sob o jugo de carecimento.

Ao tratarmos da duração, ela é posta como critério alternativo ao campo político, apenas quando as respostas procedentes dessas decisões informam com rigorosidade se esse critério de avaliação – não levando em consideração a natureza da movimentação ideológica – teve a possibilidade de agir mesmo sob influências reais de um desenvolvimento social e de modo que as séries causais por esta duração ao pôr-se em movimento incidem sobre esse desenvolvimento em curso.

O filósofo húngaro chega à conclusão de que a eficácia da ação política se efetiva apenas na duração, representando assim uma dependência ontológica. A semelhança entre as duas está na capacidade de movimentar as forças reais. Ao tratarmos das diferenças, trazemos como força motriz o coeficiente da improbabilidade presente nas posições teleológicas secundárias.

Como já fora exposto, quando comparadas ao pôr teleológico primário – haja vista que o homem é um ser mais complexo que o ser da natureza por responder com fatores subjetivos as perguntas postas pelos fatores objetivos –, os pores secundários não conseguem ser tão precisos. Ainda que Lukács tenha reconhecido a interdependência acerca dos fatores objetivos e subjetivos, considera autêntico tratar do papel exercido pela subjetividade de forma isolada. A especificidade manifestada nas respostas de uma questão posta, pode vir a influenciar o real em maior ou menor grau. Admitindo em Lukács a concepção positiva da *práxis* política, atribui-se a ela um papel basilar no desenvolvimento histórico dos homens, em síntese, porque possui um peso na luta de classes.

Essas generalizações prático-politicamente dirigidas, mesmo se, em seus pontos de partida individuais, estimuladas por impulsos intelectuais e emocionais, constituem o médium através do qual a *práxis* política vai para além dos interesses de classe imediatos e pode mesmo se tornar um movimento socialmente universal. (LUKÁCS, 2018, p.450)

Em sua ontologia, Lukács expõe apreciações sobre duas formas distintas de sociedade. No primeiro tipo, há as sociedades anteriores ao sistema capitalista. Nelas, há uma atividade política tendenciada ao recuo, a julgar que um desenvolvimento econômico avançado insinua em uma perturbação da ordem social. No segundo modelo, temos a burguesia revolucionária, que faz parte da sociedade contemporânea, na qual, o fim das posições teleológicas que constituem a ação política dirige-se para frente. É apenas nela que podemos encontrar uma classe revolucionária.

Em *O Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels reconhecem que é no proletariado que se encontra o agente revolucionário, pois a luta contra a burguesia teve início com a própria existência desta classe, e isso se fez nas diferentes fases do desenvolvimento capitalista. Todas as classes que tendem a se opor à burguesia, como os pertencentes à classe média, não o farão na radicalidade e com o fim comum para a maioria das massas, por se degenerarem com o desenvolvimento da grande indústria. O proletário, afetado diretamente com a precarização do trabalho explorado, será o produto autêntico da incontornabilidade do capital.

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar sua espécie. (MARX, 2010, p. 46)

O sistema capitalista, ao passo que foi o único a produzir um valor imensurável de riquezas, também gerou para a humanidade a mais profunda miserabilidade, tendo em vista que

Na sociedade burguesa o trabalho vivo é sempre um meio de aumentar o trabalho acumulado. Na sociedade comunista o trabalho acumulado é um meio de ampliar, enriquecer e promover a existência dos trabalhadores. Na sociedade burguesa o passado domina o presente; na sociedade comunista, o presente domina o passado. Na sociedade burguesa o capital é independente e pessoal, ao passo que o indivíduo que trabalha é dependente e impessoal. É a supressão dessa situação que a burguesia chama de supressão da individualidade e da liberdade. E com razão. Porque se trata efetivamente de abolir a individualidade burguesa, a independência burguesa, a liberdade burguesa. (MARX E ENGELS, 2010, p. 53).

Sob essa nova aparência – que exige uma justificativa plausível e uma motivação coerente para a tomada de decisões e preparação para o embate contra a burguesia –, Lukács expõe que a luta de classes tem fincada em si a questão social exigindo mudanças práticas. É através da luta de classes que os movimentos espontâneos de insatisfação conseguem decompor-se em atos políticos. Com isso, é através das revoluções que o ser social modifica a si e é reiteradamente modificado.

Ainda no campo da luta de classes, Marx (2017a, p.89) afirma que as condições econômicas convertem uma grande massa de indivíduos em trabalhadores destituídos. Para essa massa, o capitalismo designou um interesse comum, transformando-a em classe, sem embargo de não se reconhecer ainda como tal. É na luta que esses homens se reúnem com o propósito de fazer-se classe para si. Logo, “os interesses que defende[m] se tornam interesses de classe. Mas a luta de classes é uma luta política”. A luta das classes sociais pela

apropriação da mais-valia é característica de uma totalidade. Ao passo que se transfigura em luta política para realização de modificações envolvendo *práxis* na totalidade do ser social, utiliza em sua ação, a universalização das determinações sociais.

Essa difusão defendida por Lukács pode ser desencadeada individualmente através dos estímulos intelectuais e emotivos aos quais os homens estão à mercê. É atendendo a essas generalizações que a *práxis* política tende a superar o interesse de classes e configurar-se com um movimento socialmente universal.

Uma classe oprimida é a condição vital de toda sociedade fundada no antagonismo das classes. A libertação da classe oprimida implica, pois necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir lado a lado. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a classe revolucionária. A organização dos elementos revolucionários como classe supõe a existência de todas as forças produtivas que possam engendrar-se no seio da sociedade antiga. [...] No curso de seu desenvolvimento, a classe laboriosa substituirá a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais poder político propriamente dito, já que o poder político é justamente o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil. (MARX, 2017a, p.90)

É senso comum entre Marx e Lukács que a luta de classes não pode se resumir apenas a luta de classes antagônicas existentes no capitalismo. Movimentos sociais e políticos andam juntos, partindo da premissa que não existe a possibilidade de existência do último sem o primeiro. Desta forma, a consciência política dos trabalhadores deve adquirida do exterior da luta econômica, e ao seu lado deve existir uma organização revolucionária. É imperioso que se rompam os grilhões considerando que “os grandes só nos parecem grandes, porque nós estamos de joelhos. Levantemo-nos!”

Mas, como aquelas autoexteriorizações práticas da massa existem no mundo real de uma maneira exterior, a massa tem de combatê-las também exteriormente. Ela não pode considerar esses produtos de sua auto-humilhação, de modo algum, tão só como se fossem fantasmagorias ideais, como simples exteriorizações da autoconsciência, e querer destruir a alienação material apenas mediante uma ação espiritualista interior. [...] para levantar-se não basta levantar-se em pensamento, deixando que sobre a cabeça real e sensível permaneça flutuando o jugo real e sensível, que nós não logramos fazer desaparecer por encanto através das ideias. (MARX E ENGELS, 2011, p.100).

Quando é clamado por uma classe revolucionária, muitos estudiosos do campo marxista defendem a separação entre os trabalhadores manuais e os trabalhadores intelectuais enquanto classe explorada. Entretanto, encontramos tanto em Lenin (2015) como em Lukács (2018, p. 451-2) que este pensamento deve ser execrado, considerando que

O fator subjetivo da história apenas pode se desenvolver à sua plena potência para o dirimir dos conflitos se, por um lado, a mera insatisfação imediata com as condições

sociais dadas, a oposição a elas, eleva-se também teoricamente à negação de sua totalidade e se, por outro lado, a fundamentação que assim emerge não permanece uma mera crítica da totalidade do existente, mas também é capaz de converter em práxis as compreensões assim conquistadas, portanto de intensificar em poderosa práxis da ideologia o compreender teórico.

Lenin (2015) reafirma que uma consciência política de classes só pode ser extraída da relação entre *todas* as classes e camadas, incluindo o Estado. É neste ponto que o pôr teleológico alcança seus cumes, evidenciando que apenas o ser e sua essência possuem um caráter ideológico.

Em Lukács, a exacerbação de conflitos políticos e as condições postas para uma situação revolucionária somente se fará concreta no instante que “*os estratos inferiores*” não quiserem mais a antiga ordem e os “*estratos superiores*” não puderem mais viver com antes. Em Marx (2011, p. 25), temos que “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, 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”. Porém, o que prevalece na maior parte do desenvolvimento social repousa no antagonismo político de classes, em que uma minoria domina e uma quantidade expressiva de indivíduos é dominado.

Quanto a *práxis* política, satisfaz a classe dominante garantir a reprodução da vida a fim de manter o *status quo*, ao passo que, a classe produtora de mais-valia necessita de um ato energético e unitário da vontade de mudar a realidade vivenciada. É por este caminho que o fator subjetivo se faz presente no processo de transformação social, apesar de não ser em toda situação revolucionária que culmina uma revolução. Somente na relação entre as transformações de ordem objetiva e subjetiva que é encontrada a força para esmagar um sistema social-econômico antigo. Um poder nunca deixa se existir, se assim não permitir – mesmo que esteja imerso em crises.

Marx e Engels em *O Manifesto Comunista* delegam as lutas de classe ou *práxis* política, um caráter alternativo toda vez que a questão está imbricada ao caminho para o socialismo. Para os filósofos alemães, o “reino da liberdade” que o socialismo é chamado a restaurar, assim como o comunismo em um estágio superior, só inicia quando finda o trabalho alienado – determinado pela necessidade e utilidade exterior. Será pela essência do objeto que este reino estará situado, ultrapassando a produção material. Regressando a questão dialética entre essência e fenômeno, no plano da liberdade, temos em Marx (2017, p. 883) que

Aqui, a liberdade não pode ser mais do que fato de que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, submetendo-o a seu controle coletivo, em vez de serem dominados por ele como por um poder cego; que o façam com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana. Mas este

continua a ser sempre um reino da necessidade. Além dele é que tem início o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode florescer tendo como base aquele reino da necessidade. A redução da jornada de trabalho é a condição básica.

O pensador alemão, como vimos, considera o específico da economia como *reino da necessidade*, findando em garantir que a ampliação em decorrência das forças produtivas e dos imperativos satisfeitos punham na redução da jornada de trabalho um caráter decisivo. Lukács (2018) aborda que com o desenvolvimento do sistema capitalista é conferido ao mais-valor-absoluto, por meio da dominação do mais-valor relativo, um papel diferente do período em que Marx desenvolveu seus estudos.

Em Marx entende-se como produção do mais-valor absoluto a *expressão material da subsunção formal do trabalho sob o capital*, e como mais-valor relativo, a *subsunção real*. Assim, por mais que tenha existido uma mudança no plano do real, essa em nada refuta o método empreendido por Marx n' *O capital*. O que será posto é uma condição econômica que permite os primeiros ensaios rumo ao socialismo, mesmo que o capitalismo ainda vigore no momento atual.

Lukács (2018, p. 475) defende que nem o idealismo, muito menos o materialismo vulgar, conseguiram pôr ao alcance – devido suas características – as formas mais elevadas de ideologia, relacionando-as à existência social. Enquanto o idealismo extrapola-as, compreendendo o papel das objetivações superiores como esferas voltadas exclusivamente para si, o materialismo vulgar, por outro lado, relega o papel desempenhado pelas formas ideológicas puras na formação social dos homens – para esta corrente, o que é posto como formas superiores de ideologia reside mecanicamente como corolário da vida material. À vista disso, tão-somente no método marxista é possível apodera-se das formas fundamentais de consciência que insurgem dos movimentos reais do ser social, representando assim, a real função das ciências na sociedade. Ademais, a teoria formulada por Marx, com contribuições de Engels, pormenoriza que,

[...] quando o processo histórico no ser social aparece como resultado da colaboração de atividades humanas por meio de pores teleológicos, seus efeitos causais, de novos pores teleológicos que colocam em movimento estes últimos, etc., fica provado que pensar e saber aquilo que é realmente existente, de onde vem, para onde vai, aparecem como um grupo de forças fundamentais no processo que conduz os seres humanos para sua verdadeira generidade, que supera a mudez animal, não só na forma, mas também no conteúdo.

Para Lukács, assim como a política e o desenvolvimento econômico são influenciados pelo fator subjetivo na história, a arte e a filosofia como ideologias puras, recebem tal interferência. O progresso no campo das forças produtivas coloca *à luz do dia* a

possibilidade de humanização efetiva dos homens, apontando a passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade, como pudemos observar na política. Essa transição alude a uma instauração do comunismo como sistema socioeconômico. Não obstante sua relevância, somente a *práxis política* não é satisfatória para o rompimento de um sistema tão elaborado e cheio de artimanhas, como é o caso do capitalismo. Para que exista a possibilidade de mudança econômica e social, é necessário dispor de formas superiores de objetivação que só podem ser adquiridas no plano das artes e da filosofia.

Dentro do complexo ideológico, tanto a arte como a filosofia representam as formas mais puras de ideologia. Na obra lukacsiana temos quatro caminhos que levam a essa caracterização: díspar à política, essas categorias não possuem meios materiais para serem praticadas; objetivam como fundamento cultivar o gênero e o indivíduo humano; estão estreitamente ligadas ao processo de desenvolvimento dos homens; funcionam como reflexo da evolução empreendidas pelos indivíduos na busca de romper a aproximação com a esfera orgânica.

O desenvolvimento humano é marcado pela divisão social do trabalho efetuando-se por meio de dois polos: a individualidade e o gênero humano. Em ambos, encontra-se generalizações, como garante Lukács (2018, p.466), de cunho superior capazes de dirimir conflitos sociais, em que “a humanidade é posta em condições de transformar o em-si do seu ter-chegado-a-si-mesmo objetivo, que nesse aspecto representa apenas um campo de ação de possibilidade, na realidade do seu próprio ser-para-si.” Este processo suscita a formação de alguns domínios teóricos, tais como a filosofia e as ciências.

O Magiar defende a tese de que o homem à medida que se constitui homem, torna-se um ente social. Com isso, Lukács (2018, p. 154) explana que no campo da filogênese, as bases da reprodução deixam de ser meramente resultados biológicos a medida em que são modificadas e remoldadas para suprir as determinações sociais dominantes. É importante ter ciência que o trabalho e sua divisão de forma isoladas só poderiam ter conduzido a superação da mudez do gênero na esfera objetiva, haja vista que uma superação autêntica só pode acontecer uma vez que o gênero não mais mudo alcança seu próprio ser-para-si e conseqüentemente exista uma conscienciosidade sobre o em-si que emerge na reprodução do ser social, ou seja, só pode atingir sua expressão imediata no campo ontogênico, mesmo que em modos totalmente transcendentos para os seres singulares que a realizam (ibdem, 160).

Em todo o ato de sua vida, estando consciente ou não, o indivíduo tende a efetivar, simultaneamente a si e o nível de desenvolvimento humano, no dado momento da

ação. Constata-se que as formas mais elevadas de ideologia emergem justamente do processo contínuo de sociabilização dos sujeitos, em que a individualidade enquanto seio do processo pode paulatinamente adquirir maior fidedignidade. É de máxima relevância acentuar que as formas puras de ideologia se movimentam junto ao processo evolutivo dos homens, avançando e, ao mesmo tempo, desempenhando aplicabilidade medular na história. Por conseguinte, temos que o complexo ontológico fundamental do desenvolvimento humano-social é constituído por dois polos: universalidade e individualidade.

A universalidade engloba a genericidade concreta de um dado momento, a universalidade do gênero. Destacamos em Lukács (2013, p.70) que a genericidade é “uma qualidade objetiva elementar de cada ente.” O filósofo identifica tomando as ideias de Marx (2007, p.534) que “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais.” Partindo desta constatação, o lugar genérico está relacionado com a superação da mudez. Esse mutismo cessa a medida em que ocorre uma transformação da adaptação passiva do organismo ao ambiente em uma adaptação ativa. Como consequência, “a sociabilidade surge como nova maneira de genericidade e aos poucos supera, processualmente, seu caráter imediato puramente biológico” (LUKÁCS, 2013, p.75).

Com relação a individualidade, esta tem por fundamento ontológico, ser constituído pelos pores teleológicos da *práxis* em todas as suas nuances. Todavia, apesar de sua composição conter teleologia, a questão da individualidade não é considerada de ordem teleológica. Como arremate constatamos que a questão da individualidade a fim do desenvolvimento humano-social somente pode se realizar no concreto. Ou seja, ocorre na plataforma das possibilidades dos complexos singulares.

No que tange as forças produtivas e sua relação com o desenvolvimento humano, assim como o papel desempenhado pelas formas puras de ideologias, Marx sustenta que é na produção social da existência que os homens adentram em relações “determinadas, necessárias, independentes de sua vontade”. Estas obedecem a um determinado grau estabelecido consoante as forças produtivas materiais. Por sua vez, o modo de vida material subordina a vida social, a política e o intelectual dos sujeitos inseridos no processo.

Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta

quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. (2009, p.48)

Na esfera filosófica, temos como destaque que as generalizações que envolvem as ciências e a filosofia no mundo contemporâneo são difíceis de se distinguir. Quando comparadas temos que

a filosofia aprofunda as generalizações das ciências, antes de tudo, por estabelecer uma relação inseparável com o nascimento histórico e o destino do gênero humano, com a essência, o ser e o devir humanos. Enquanto o método da generalização nas ciências se torna cada vez mais desantropomorfizador, a sua culminância na filosofia representa simultaneamente um antropocentrismo. (LUKÁCS, 2013c, p.540)

Sob a imagem de um saber interessado no destino humano, Lukács apresenta a filosofia tem na essência e no *povir* dos homens, o seu “de onde?” e o seu “para onde?” como problema central permanente. Concomitante, sem abandonar a constante transformação no tempo e na história, temos que a filosofia em seu sentido legítimo, rompe com a divisão do trabalho das ciências e com a universalidade filosófica, não significando um *fim em si mesmo*, não podendo ser considerado como uma mera síntese enciclopédica de resultados acreditados, mas como sistematização, como forma de tornar possível a compressão mais adequada às perguntas lançadas sobre o seu “de onde?” e o seu “para onde?”.

a filosofia, todavia, não pode, de modo algum, renunciar a considerar criticamente os resultados da investigação científica. Sobre isso, o ser constitui o ponto arquimediano. Portanto, não se pode mais, como tão frequentemente ainda em Hegel, ser confrontada uma asserção por último ontológica na ciência com exigências conceituais da filosofia, ao contrário, deve, quando por exemplo se fala de física, ter lugar uma confrontação do ser físico enquanto tal com as visões científicas na própria física, a filosofia pode e deve apenas demandar que cada ciência não termine em oposição com a peculiaridade do ser cujas leis ela tenta desvelar. (LUKÁCS, 2018, p. 390-1)

Engels, em sua *Dialética da natureza*, ilustra a relação entre ciência e filosofia, merecendo o papel desempenhado pela segunda – mesmo que as ciências das ideias não possam ser provadas materialmente por meio de experimentos, como são aplicadas as ciências da natureza – ao marcar que,

À filosofia daquela época cabe a suprema honra de não se ter deixado demover de seu propósito pelo estado limitado dos conhecimentos sobre a natureza de seu tempo, de ter insistido – de Espinosa até os grandes materialistas franceses – em explicar o mundo a partir de si mesmo e deixar a cargo da ciência natural do futuro apresentar a justificativa detalhada disso. (2020, p.44)

Entre os séculos XV e XVI a ciência ainda estava bastante atrelada as questões de ordem teleológica, e em paralelo, nesse dato período histórico as disputas existentes entre o catolicismo e o protestantismo faziam com que houvesse um movimento de avanço e

retrocesso da ciência, posto que ir contra os preceitos da Igreja era sinônimo de ser perseguido e até morto pela inquisição sob acusação de heresia. Como afirma Engels (2020, p.43), como resposta as questões lançadas pelos homens aos seus semelhantes, “[...] em toda parte procura e encontra como coisa última um impulso de fora que não pode ser explicado pela própria natureza”, essa era uma das funções sociais da religião e da instituição católica, explicar o até então, inexplicável.

Toda descoberta que desconstruísse as ideias defendidas pela Igreja era tida como ameaça, logo, tanto as ciências humanas como as ciências naturais poderiam ou não, tornarem-se ideologias, isso dependeria de como a ideia influenciaria o meio. Desta posta, em um momento histórico de clara ofensiva contra o conhecimento, as ciências naturais buscaram através de grandes estudiosos viver de modo revolucionário e acompanhando o despertar da filosofia. Para o filósofo alemão, foi uma época que precisou de gigantes e produziu gigantes, gigantes em erudição, espírito e caráter (2020, p. 40). Copérnico relutou durante 36 anos, mas apenas em seu quase leito de morte ele apresenta seus estudos e conclui que nosso sistema é heliocêntrico e não geocêntrico, como defendia a Igreja. Assim como Lutero que queimou a bula papal e com ele tem-se início a Reforma Protestante, a ciência natural tem nas ideias trazidas por Copérnico o começo de sua independência diante da instituição religiosa, mesmo que esse processo não tenha se dado de imediato. O que importa é que,

[...] natureza se tornou essencialmente emancipada da religião, embora a discussão completa de todos os detalhes se estenda até hoje e, em muitas cabeças, esteja longe de terminar. Porém, desde então, o desenvolvimento da ciência se deu a passos gigantescos, crescendo, por assim dizer, na proporção do quadrado da distância temporal do seu ponto de partida, quase como se quisesse mostrar ao mundo que, no movimento da floração máxima da matéria orgânica, vale para o espírito humano a lei inversa à que vigora para o movimento da matéria inorgânica.

Assim, entre a descoberta de um sistema no qual a Terra e demais planetas giram em torno do Sol e não os demais em torno da Terra, temos o exemplo de como as ideias podem influenciar de tal modo que se tornem ideologias, interferindo no modo como a sociedade da época se porta diante da realidade apresentada. Giordano Bruno e Galileu Galilei, estudiosos desse período posicionaram-se formas diferentes frente as suas descobertas e ideias. O primeiro tinha como fim perante sua pesquisa. Para ele, o fim de seus estudos além da transformação e aprofundamento dos saberes, era interferir na crise social existente em seu tempo histórico, reverberando na tomada de decisões por parte dos sujeitos. O segundo, não tinha como objetivo tocar na essência do pensamento social limitado ou modificar a estrutura vigente, mas sim, estabelecer no plano científico, um conhecimento da natureza e suas leis.

Todavia, suas pesquisas tiveram uma função importante no que tange a função ideológica que caracterizou a transição entre o feudalismo e o capitalismo.

Engels (2020, p.50) aponta que em paralelo a perseguição sofrida pelas ciências naturais, temos a filosofia que não deixando-se influenciar, muito menos dissuadir pelos conhecimentos limitados da época, fez do conhecimento da concepção da natureza base para a ciência da natureza, que resultou de modo mecânico na construção da enciclopédia. Posteriormente, tiveram postas simultaneamente as ideias de Saint-Simon e a filosofia alemã, que consumado por Hegel, abordou a explicação do mundo a partir de si, deixando para a ciência natural em um futuro justificar cientificamente o resultado de tais ideias.

Em sua relação com a ciência, Lukács (2018, p. 467), aponta que,

a filosofia avança as generalizações das ciências antes de tudo em que ela as leva a uma relação inseparável para com o surgir histórico e o destino do gênero humano, para com a sua essência, ser e devir. Enquanto o método de generalização nas ciências torna-se sempre mais intensamente desantropomorfizante, seu ápice na filosofia significa simultaneamente um antropocentrismo. Nisso, a palavra simultaneamente tem de ser sublinhada. Pois, em oposição à tendência fundante antropomorfizadora da arte, o método da filosofia jamais significa uma ruptura com as ciências. O ir para além das barreiras da antropologicamente dependente apercepção do mundo permanece mantido na filosofia, por vezes torna-se mesmo mais intenso; seu desenvolvimento mostra uma aliança sempre mais detalhada, admissivelmente também sempre crítica, com os métodos autênticos (não de tipo manipulador) da cientificidade.

Lukács (2018, p. 466), aborda que a filosofia, assim como a arte, é classificada como forma ideológica pura. Esta pureza é concebida na medida em que, de um lado, temos os pontos sobre os quais essa categoria ideológica se expressa, ultrapassando a imediatez do habitual – presente no direito – e em conjunto, a globalidade social conflitada – território da política; no outro, não dispõe de meios próprios, diferindo-se dos aparelhos políticos que conseguem pôr em prática suas generalizações.

Apesar de não objetivarem uma ação prática imediata, pois surgem com o fim de aprimorar o gênero humano, podem interferir de modo não intencional em um dado momento, no desenvolvimento social. Partindo dessa premissa,

nenhum filósofo que mereça esse nome, não apenas em estrito sentido acadêmico, mas que realmente o mereça, cujo pensamento não seja dirigido a intervir decisivamente nos conflitos decisivos de seu período, a elaborar os princípios de sua resolução e, através do próprio dirimir, dar uma direção mais resoluta. (ibidem, 468)

Lukács (2018, p. 487) defende que independentemente de como a filosofia se comporta, suas questões afetam o gênero humano e, por isso, recebe a forma de ideologia pura. O fato de não se traduzir diretamente na realidade, não extingue a influência exercida ideologicamente, dependendo das circunstâncias em que os sujeitos estão postos. As

elaborações que circunscrevem a filosofia correspondem aos aspectos basilares dos homens, que forjados em um período histórico específico, tendem a influenciar as ações destes, na medida que constituem o nódulo dos desígnios humanos. Seu conteúdo e sua forma são influenciados em maioria, pelas ideologias, incluindo as de natureza pura –, cujas projeções coincidem para esse campo.

Não é preciso ter lido Marx para reagir em termos de classe aos acontecimentos do dia; não é preciso vivenciar artisticamente Dom Quixote ou Hamlet para ser influenciado por eles em resoluções éticas. Isso é assim tanto no bem quanto no mal – o que, no campo ideológico, nem pode ser diferente; tampouco foi necessário estudar Nietzsche ou Chamberlain para tomar decisões fascistas. Enquanto não forem desvendadas as inter-relações entre as ideologias (inclusive as mais elevadas e as mais ricas) e a ontologia do cotidiano, a saber, a elevação do modo de dirimir os conflitos a partir do cotidiano e simultaneamente o ingresso e a dissolução das ideologias nele, tanto a continuidade do desenvolvimento da humanidade como o caráter de suas crises parecerão inexplicáveis.

Ao relacionarmos a função social da política e da filosofia, temos de início que os filósofos apesar de quererem intervir nos conflitos sociais de sua época, não podem ser considerados ativistas políticos. Entre essas duas esferas há uma grande diferença enquanto ideologias. A política tem em vista objetivos práticos, possuindo meios para implementá-lo de modo a atingir a eficácia da *práxis* política. Discrepando, temos que a filosofia autêntica apesar de não possuir os mesmos artifícios lançados pela política, pode ter como desígnio a modificação concreta da realidade.

Ela, de fato, pode, sob circunstâncias, também se colocar como finalidade uma mudança muito determinada e concreta da sociedade, mas esta terá, todavia, enquanto o tratamento não abandone o puro plano filosófico, sempre um certo caráter utópico, pois os elos reais de mediação da realização são impossíveis de serem apreendidos como um típico aparato de pensamento filosófico. (LUKÁCS, 2018, p.469)

Ao passo que temos no pensamento cotidiano, religião e arte como complexos antropomorfizadores, filosofia e ciência figuram-se como categorias desantropomorfizadoras. Lukács (2018, p.276) define como desantropomorfização “uma simples espécie de reflexo da realidade (e sua aplicação à *práxis*), que a própria humanidade desenvolveu para conhecer a realidade em seu ser-em-si com a adequabilidade mais aproximada possível”. Por antropomorfização, a realidade é posta de dentro para fora. À vista disso, apesar de desantropomorfizante, a filosofia se faz ao mesmo tempo, antropocêntrica, ao passo que se preocupa com o curso do gênero humano.

De modo isolado, temos na arte a forma pura de ideologia que se relaciona intimamente com a individualidade humana. Em sua centralidade, temos o homem em sua *autoconfiguração individual genérica*, imersos em seus conflitos com o mundo na totalidade

e o meio social do qual fazem parte. Sobre a estética, Lukács frisa que a antropomorfização neste tocante constitui “um pôr consciente, em contraposição à antropomorfização espontânea da vida cotidiana”, onde a última é inclinada aos problemas de natureza prática.

O antropomorfizar consciente da arte cria, em oposição, um medium homogêneo específico a partir de sua própria essência e das próprias posições de finalidade; o tomado da vida apenas pode ser utilizado após ser submetido a esse processo de uniformização. Uma tal transformação é apenas possível porque o pôr artístico é dirigido não à finalidade prático-real imediata, mas ao criar de criações puramente miméticas. O efeito por ele intencionado sobre os seres humanos se restringe, por sua essência, a desencadear através de tais criações determinados afetos; se estes se convertem em atos reais — como visto da essência última da posição —; não pode ter nenhuma necessidade incondicionada: o apreender antropomorfizante da realidade está dirigido ao criar de criações puramente miméticas. Estas possuem no seu criado ser-para-nós, sem dúvida, intenções de efeito, sem todavia — necessariamente — conter uma referencialidade imediata com a práxis imediata. Mesmo seu surgir não é, socialmente, de modo algum como ato levado a cabo conscientemente. (LUKÁCS, 2018, p.471)

Dentro do pôr artístico, são elaboradas generalizações cujo objeto são produtos miméticos. A ação pretendida sobre os homens, limita-se a desencadear através de sensações particulares, sem, no entanto, fazer referência direta a *práxis imediata*. São nas contradições realizadas pelo campo da individualidade, tomando como partida que quanto mais a sociedade se complexifica, maiores são as condições de suscitar individualidades complexas e mais difíceis as possibilidades de efetivar as elevadas necessidades postas na esteira.

Diferindo do direito e da *práxis* política, que se voltam a resolução de conflitos imediatos, a arte, assim como a filosofia, age em prol de deslindar os conflitos essenciais que compreendem os tópicos da individualidade e da generidade. Conquanto, o que distingue arte e filosofia reside no fato de que estas formas ideológicas circunscrevem de modo singular seu objeto do complexo generidade concreta/individualidade. Isso significa que a filosofia tem fincada em si homem e mundo como objeto (generidade concreta). A arte, no caso, põe como norte a antropomorfização, esclarecendo a edificação do indivíduo genérico distintiva e substancial do homem concreto.

No campo das artes, temos em Marx (2009, p. 248) que “[...] o objeto artístico – bem como qualquer outro produto – cria um público sensível à arte e capaz de prazer estético. A produção, por isso, produz não apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”. Ao discorrer acerca da produção como um ato de consumo, o filósofo alemão traz à *lume* a temática da necessidade e como esta incide na produção e consumação dos objetos, destacando que a “[...] produção não somente provê de materiais a necessidade; provê também de uma necessidade os materiais”. Como resultado tem-se que a “[...] necessidade do objeto que experimente o consumo foi criada pela percepção do objeto”.

Na vida cotidiana, prevalece a antropomorfização espontânea. A arte, ao contrário, é um reflexo da realidade baseada na qualificação consciente de uma ação humana. Apesar de não ser nosso escopo nos delongarmos na estética lukácsiana neste momento, será nela que o filósofo esmiunçará a formação dos objetos estéticos a partir do trabalho, - em seu sentido estrito -, e da magia.

Para a estética, importam unicamente os traços que aparecem inevitavelmente no momento em que surge a individualidade da obra. A elevação da personalidade artística no processo criador da obra é um fato antiquíssimo e notório. Já a estética grega se ocupava a fundo dele, mas – dadas as estreitas ligações entre a arte primitiva e a magia e a religião – a descrição e a explicação deste fato são seguramente muito mais antigas. Nestas teorias da “inspiração”, para englobar mesmo as mais variadas em um só termo, interessa-nos apenas esta elevação – aparentemente enigmática – da subjetividade criadora acima do nível que ocupa na normalidade cotidiana. (LUKÁCS, 2018, p.183)

Em *Introdução a uma estética Marxista*, Lukács assevera que a arte ascende a *autoconsciência humana*, o que significa que o homem como ser receptivo experiencia uma realidade *em-si*, e neste nasce um *para-si* do sujeito. A autoconsciência referida não está apartada do mundo exterior. Na verdade, acena para uma relação caudalosa e profunda com o mundo exterior. O sujeito nesse sentido, põe-se na qualidade membro da sociedade, da classe, em síntese, do universo como microcosmo autoconsciente no macrocosmo do desenvolvimento da humanidade.

Entrementes, o campo artístico é excessivamente restrito, posto que lhe é compelido refletir a mesma realidade apresentada pelas ciências e pelas filosofias. Dada a importância da universalidade do reflexo e da busca que a arte tem pela totalidade, não é possível desprezar a realidade objetiva e seu reflexo subjetivo que traz no conceito o conteúdo, a forma e a expansão que a arte deve alcançar. Assim,

o objeto do trabalho artístico não é o conceito em si, não é o conceito em sua pura e imediata verdade objetiva, mas o modo pelo qual ele se torna fator concreto da vida em situações concretas de homens concretos, pelo qual ele se torna parte dos esforços e das lutas, das vitórias e das derrotas, das alegrias e das tristezas, como meio importante para tornar sensível o específico caráter humano, a particularidade típica de homens e situações humanas. (LUKÁCS, 2018, 197-8)

Para o nascimento de qualquer obra artística, é imprescindível uma concretização da realidade refletida. Para o esteta (2018, p. 259-60), uma arte que aspirasse suplantar no campo da objetividade suas bases, a estrutura de classes da sua sociedade, a luta de classe em seu tempo histórico, bem como, na esfera subjetiva, a tomada de posição do agente produtor em face de todas estas questões, destruir-se-ia como arte.

Em resumo, temos que a arte autêntica representa uma forma genuína de ideologia. Com o fim de conscientizar e combater conflitos sociais, restringe-se a ideologia pura por não ter instrumentos materiais que combatam diretamente os embates que assolam a sociedade em sua relação entre os indivíduos.

Acerca da relação entre as categorias ciência e arte, temos em Lukács (2018) que elementos que as unem e as separam em suas especificidades e funcionalidades. É homólogo que estes dois tipos de ideologias restritivas passaram a existir de forma permutada, transfigurando-se com outros modos de sopesar a realidade. A conquista pela forma adequada se dava por meio da luta pela pureza, usando como instrumento o modo singular de conjecturar a realidade. No materialismo histórico dialético, temos como objeto as condições históricas que esses complexos ideológicos se desenvolveram. Como ponto de partida comum temos o cotidiano, que apesar de sua relevância, não exclui da constituição das ciências e das artes, o tempo e o espaço.

Quanto as diferenças, temos que para as ciências, é lícito estudar as leis gerais da formação econômica, independentemente do tempo histórico. Nas produções artísticas, contrariamente, “[...] o objeto imediato da representação só pode ser, sempre, uma determinada etapa concreta” (LUKÁCS, 2018, p. 260). Esta realidade incontestável foi escondida na história devido a teoria idealista do “humano universal” como parte da arte. Assim, Lukács prosseguindo a ideia de arte como forma de materialização da realidade explícita que “uma inversão salutar só foi possível com o aparecimento do materialismo histórico (e de seus precursores importantes), que restituiu à arte – no nível da teoria – a realidade de sua efetiva função”.

A respeito da ciência e sua relação com a ideologia, bem como as peculiaridades destas no campo marxista, temos que Lukács tece as ciências da natureza como artífices de conhecimento inteiramente objetivo, livre assim, de qualquer escopo subjetivo. Em contrapartida, temos o complexo da ideologia que é regida pela subjetividade, sem nenhuma interferência objetiva. Ao associa-las temos que no plano gnosiológico, que a ciência deve ser isenta, não podendo se identificar com nenhuma forma de ideologia. Sob o plano da ontologia lukácsiana teremos podemos constatar que,

A transformação do pensamento científico em ideologia surge, pois, no efeito que ela exerce sobre o mesmo *hic et nunc*; este efeito pode ser diretamente intencionado, mas não tem de sê-lo; o crescimento de um pensamento para uma ideologia pode caminhar por uma via através de variadas mediações e tal maneira que apenas no processo de mediação essa transformação se torne fato. (LUKÁCS, 2018, p.401)

A dissociação entre ciência e ideologia se dá pela função desempenhada por estes no âmbito do ser social. A cientificidade é fundada pelo anseio em conhecer a realidade objetiva, como ela é em sua essência. Desta forma, apesar de estar ligada às posições teleológicas de primeiro tipo, as ciências naturais podem vir a tornar-se ideologia mesmo que seu momento determinante não seja este, diferente da filosofia e das artes. Quanto as ciências sociais, a questão é objetivamente mais simples. Elas sempre tiveram em sua composição pores ideológicos de segundo tipo. Seu fim é provocar modificações na consciência humana.

Para Lukács (2018), apesar de a religião ser posta em congruência com a arte e a filosofia – formas restritas de ideologia –, elas se diferem. Haja vista que por ideologia, como expõe Marx em seu prefácio a *contribuição da economia política*, compreende-se as formas sob quais “os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim”. No campo da religião temos este tipo de complexo serve como mecanismo de regulação da vida cotidiana, mas não só isso. Constata-se que,

A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo. 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. A crítica da religião é, pois, em germe, a crítica do vale de lágrimas, cuja auréola é a religião. (MARX, 2013b, p.151-2)

Marx aponta que a crítica a religião leva a retirada das flores imaginárias presentes nos grilhões burgueses. Afiança que essa remoção é necessária, não para que os homens suportem “as dores do mundo” sem uma fantasia ou consolo, mas a fim de que existam “flores reais”. No momento em que há a supressão, os indivíduos passam a agir e pensar de modo a configurar sua realidade – nesse momento, põe-se em ação os complexos ideológicos. Ademais, o filósofo (2013b, p. 146) reafirma que o homem é seu próprio sol, assim, “[...] a religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo”.

Regressando para Lukács, temos que o filósofo em sua seção *O Problema da Ideologia*, identifica as diferenças entre a religião e as ideologias puras – filosofia e arte – ratificando o erro em pôr na mesma esteira essas três categorias. Enquanto complexos ideológicos restritivos, arte e filosofia não possuem meios materiais de pôr suas ideias em prática, não conseguindo pôr em movimento os meios de organização social e instrumentos de poder, diferentemente da religião. Outra diferença está da fetichização. Ao passo que filosofia e arte são desfetichizadoras - objetivam aperfeiçoar o gênero humano e superar o

estranhamento ao fazer com que o homem vise o seu *ser-para-si*; a religião nega a historicidade do ser social, fortalecendo a questão da alienação.

No último capítulo da obra *Para uma ontologia do ser social*, o filósofo húngaro classificará a religião como um complexo ideológico da alienação. Para ele, “a luta individual-subjetiva pela libertação delas tem um caráter essencialmente ideológico.” (2018, p.555). O elemento fundante da alienação consiste na ontologia da vida cotidiana. Com efeito, é por meio das inter-relações entre os homens singulares que brotam as alienações.

[...] a religião é de fato a autoconsciência e o autossentimento do homem, que ou ainda não conquistou a si mesmo ou já se perdeu novamente. Mas o *homem* não é um ser abstrato, acorrido fora do mundo. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade. Esse Estado e essa sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles são um *mundo invertido*. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular, seu *point d'honneur* espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua base geral de consolação e de justificação. Ela é a *realização fantástica* da essência humana, porque a essência humana não possui uma realidade verdadeira. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião. (MARX, 2010, p.145)

Como mencionamos, a religião está inserida no complexo ontológico da vida cotidiana. Com exceção dos indivíduos que podem estar imersos com objetivações de natureza superior – ideologias restritas –, a maior parte dos homens entram em relação com as tendências espirituais contemporâneas utilizando as ontologias do dia-a-dia enquanto mediação entre as estruturas econômicas e ideológicas. É na vida habitual que temos o início e o fim das objetivações humanas.

Relacionando a questão da ontologia da vida cotidiana e os pores teleológicos secundários temos que,

Quando, portanto, se deve investigar um fenômeno ideológico em sua essência, em sua atualidade, em sua direção de transformações etc., é impossível poder se passar ao largo dos problemas da ontologia da vida cotidiana. Tal como a estrutura e o desenvolvimento econômicos da sociedade resultam na base objetiva dos fenômenos, a ontologia da vida cotidiana coloca aquele medium omnilateral da imediaticidade que é, para a maioria dos seres humanos, a forma de se pôr em comunicação concreta com as tendências espirituais de sua época. (LUKÁCS, 2018, p.556)

Contudo isso não implicará que,

Isso, contudo, não significa que que teríamos que tenhamos de considerar essa tão influente imediaticidade como o único dado social, que têm de ser de algum modo negligenciadas as grandes batalhas ideológicas de um período, nas quais as tendências espirituais dominantes são moldadas em conceitos operantes por muito tempo ou em figuras que permanecem. Apenas a conexão de todos os três complexos resulta na totalidade social de cada período, suas proporcionalidades, a qualidade particular do seu espírito dominante. (Idem, ibdem)

As objetivações religiosas apresentam-se ulteriores à vida cotidiana por satisfazer as carências sociais de regulamentar a *práxis* humana fetichizada, de modo a influenciar intimamente a conduta de todos os homens singulares. Vale pôr em destaque que essa função assume formas diferenciadas de acordo com a sociedade vigente. Em comum, tem-se na religião uma forma de apaziguamento e conformação dentro da sociedade de classes para os indivíduos explorados pelo sistema. No período progresso da *pólis*, não se tinha ainda intenção de influenciar os escravos pela via religiosa; no feudalismo, em contrapartida, a religião desempenhará uma função imprescindível para com os servos da gleba, na atividade artesanal citadina etc.

Desta posta, a religião ocupa uma tendência universal como meio de influência. Lukács (2018, p.571) ratifica que “não há nenhuma esfera ideológica influente que a religião não tenha tentado dominar.” Não obstante, ao passo que os complexos ideológicos formam – tanto mais, quanto mais for desenvolvida a sociedade – tendências rumo a generalizações abstrativas e autonomizações ideais; na religião, se porventura embrenhe a cumprir as suas funções sociais, não poderá fazê-lo sem perder o contato muitas vezes organizado de modo bastante complexo com os destinos específicos dos homens singulares enquanto homens singulares da vida cotidiana.

Os homens, apesar de utilizarem a prévia-ideação como forma de modificar a natureza por intermédio do trabalho em seu sentido estrito, atuam sem ter o conhecimento completo da realidade. Como descrevemos, o pensamento analógico é forma mais elementar do pensamento desenvolvido pela sociedade humana. A magia e a religião desde os primórdios, estão instituídas em generalizações analógicas envolvendo o pôr teleológico primário. Todavia, é na criação de um “Criador” com emoções humanas que os homens buscam respostas que eles próprios não conseguem proporcionar no campo terreno. Nesse interim, temos que Deus fez os homens, assim como, estes produzem objetos do seu trabalho.

o essencial dessas coisas não é sua existência real, passível de ser apreciada através dos sentidos, mas sim o ser abstraído por mim delas e a elas atribuído, o ser da minha representação, ou seja, “a fruta”. É certo que meu entendimento finito, baseado nos sentidos, *distingue* uma maçã de uma pera e uma pera de uma amêndoa, contudo minha razão especulativa considera esta diferença sensível algo não essencial e indiferente. Ela vê na maçã *o mesmo* que na pera e na pera *o mesmo* que na amêndoa, ou seja “a fruta”. As frutas reais e específicas passam a valer apenas como frutas *aparentes*, cujo ser real é “a substância”, “a fruta”. (MARX E ENGELS, 2011, p.72)

No princípio da humanidade, através de rituais de magia, os homens acreditavam que dominavam a realidade, e realmente a faziam. Quando os rituais de magia cedem lugar para a religião, o homem sente que deve renunciar ao propósito de dominar o meio, assim

como a outros homens, por meios mágicos. É utilizando a analogia de potências superiores aos indivíduos – como deuses, demônios e semideuses – que o homem projetará na retaguarda dos eventos naturais produções a sua bel vontade.

Na religião, a imagem do *Deus Criador* está aquém das analogias relacionadas ao trabalho. Ela está pautada na reificação – transformação dos processos sociais em constante movimento, em coisas findadas. Em Lukács, teremos que determinados tipos de reificação conduzem a alienação. Assim sendo,

[...] a qualidade qualitativa de uma coisificação que assim surge depende da direção do desenvolvimento e da peculiaridade da própria economia, mesmo o ser-traspasado das relações práticas dos seres humanos entre si é determinado por como o intercâmbio de mercadorias influencia seu funcionamento. (LUKÁCS, 2018, p.585)

Na esfera religiosa, constata-se que os homens só alcançam satisfação apartados da vida real – mais precisamente, na vida após a morte. Nesse sentido, temos na reificação da vida humana, a modificação da vida dos indivíduos em coisa – em criatura. Na vida terrena o homem não consegue alcançar um estado de elevação acima da particularidade, só podendo concretizar suas intenções em uma vida transcendente.

Sobre a religião, temos ainda que,

Ela tem de se tornar uma formação complicada, extraordinariamente matizada, múltipla para estender uma ponte dos mais particulares (partikularsten) interesses singulares dos seres humanos cotidianos às grandes necessidades da concepção de mundo da (LUKÁCS, 2018, p.606-7)

As necessidades buscadas através da religião, como filósofo húngaro explicita, são indigências de ordem terrena. Partindo dessa busca, temos que durante a evolução dos homens, as religiões também foram se desenvolvendo e criando mecanismos de preservação social. É por intermédio desse “instinto” de preservação que os homens criam as seitas e a Igreja. Como semelhança, temos que ambas se fundam numa relação na qual todos os seus integrantes creem. Elas se apresentam como porta-vozes diretas do “poder transcendente”. Contudo, as seitas se distinguem da religião por defender que seus ensinamentos devem moldar sensivelmente e por completo a vida pessoal dos homens. Para ser membro de uma seita é urgente que o indivíduo acolha sem restrições os preceitos postos, fazendo-os norte para sua vida. A igreja tem como meta difundir universalmente a religião balizadora. Em nome dessa universalidade, acaba por ser compelida a fazer concessões aos seus adeptos não apenas no campo da fé, mas principalmente, nos comportamentos de vida. Para fundar-se a igreja necessita ser erigida em uma fé sectária para que possa se regenerar em

correspondência a renovação radical que o cotidiano passa constantemente e é respaldado nessa premissa que Lukács (2018, p.610) aponta que é somente a instituição acima referida o instrumento capaz de ampliar o direcionamento religioso à totalidade dos homens e as suas condutas.

Por fim, temos a relação Igreja e Estado, no qual estas no curso histórico estão inter-relacionadas. As duas fazem parte da superestrutura econômica, relacionando-se ao nível alcançado ou pretendido pelos homens. Enquanto tal, elas não têm condições de transformar a sociedade em algo díspar do que já se apresenta, mas podem ser instrumento para a reprodução do que já é. Lukács trará à *lume* que é em Hegel que encontraremos a ideia da religião com fins análogos aos da filosofia e o da arte. Ao passo que a religião expressa nas igrejas exprime uma intencionalidade para além da mera generidade-em-si, a exemplo de fazer o homem refletir acerca das suas condutas, pondo-o sempre em análise de si próprio. As igrejas, ou melhor, a religião quando consagrada em paralelo ao Estado fogem da finalidade de reflexão e atuam exclusivamente como mecanismo de apaziguamento das massas.

Lukács traz em sua discussão o questionamento de Max Weber, sobre o marxismo como ciência ou ideologia. Para o pensador proeminente da burguesia, os marxistas deveriam decidir-se quanto a natureza da teoria defendida. Contudo, não há dúvidas quanto o caráter da teoria marxista, partindo do pressuposto que esta,

nunca escondeu sua gênese ideológica e sua função: pode-se nos seus clássicos com frequência se encontrar expressões de que é justamente a ideologia do proletariado. Por outro lado e, ao mesmo tempo, em todas as suas exposições teóricas, históricas e sociocríticas, levanta sempre a exigência de cientificidade; sua polêmica contra as falsas concepções (por exemplo, Proudhon, Lassalle etc.) é sempre puramente cientificamente mantida na essência da coisa; é a prova racional e programática de incoerências na teoria, de imprecisões na exposição de fatos históricos etc. (2018, p.495)

O filósofo húngaro defende a relevância em aprofundar a particularidade do marxismo autêntico. Temos nas concepções marxistas uma crítica ontológica recíproca da filosofia e da ciência. Para elas, as ciências controlam de “baixo para cima” se as generalizações ontológicas na filosofia estão em conformidade com o movimento real do ser social. Em síntese, não se distanciando do ser de modo abstrato. Em contrapartida, temos que a filosofia desempenha uma crítica ontológica permanente, procedendo de “cima para baixo”, ao controlar ininterruptamente em que medida a questão singular é acertada à proporção que a imergência nas experiências concretas singulares não perturba, mas majora e penetra nos saberes relacionados as tendências conflitantes e desiguais do ser social.

Respalhando-nos da obra de Lukács, ciência e ideologia não são dissociadas. Ao passo que o marxismo pode ser posto na esfera ideológica, concomitante se faz ciência, mas não uma ciência burguesa, e sim, um tipo voltado para elucidar as problemáticas que a divisão socioeconômica criou. Para Engels (s/d⁸, p. 202), “[...] o socialismo, desde que se fez ciência, exige ser tratado como tal, isto é, que seja estudado. A consciência assim alcançada e cada vez mais lúcida deve ser difundida entre as massas operárias com um carinho cada vez maior [...]”.

Nos escritos lukacsianos temos que os elementos ideológicos presentes no campo das ciências desempenham uma função ímpar na evolução científica. Todavia, o espaço científico social representa os interesses da classe dominante, e esta por sua vez, tende a frear o desenvolvimento da cientificidade que só poderá ser desobstruído com teorias voltadas a perspectiva da classe dominada. É neste lugar que o pensamento de Marx aparece, apresentando-se como renovação dos conhecimentos até então conhecidos sobre a sociedade capitalista.

Acerca das ciências sociais, estas surgem no cotidiano e fazendo a apreensão da realidade posta, buscam encontrar respostas para as questões que são lançadas, e retornam ao ambiente social para enriquecê-lo. Outro ponto é a presença do neopositivismo, contra o qual Lukács lutou por um longo tempo de sua vida, que imprimiu sobre a filosofia o caráter de teoria do conhecimento e reduziu as ciências naturais e sociais a meros instrumentos de manipulação daquilo que é interessante para a prática submissa dos homens.

Por último, temos que as ciências naturais se tornaram aos olhos céticos a forma mais eficaz de garantir a autenticidade de um determinado acontecimento, devido a sua “neutralidade” e objetividade. Entretanto, ao passo que ela é vista como mecanismo incontestável de verificação dos fatos, também pode ser manobrada de modo a satisfazer os interesses de um determinado grupo, principalmente se estiver diante de alguma confrontação intelectual ou ideológica que tenha como finalidade contextos sociais de mudança.

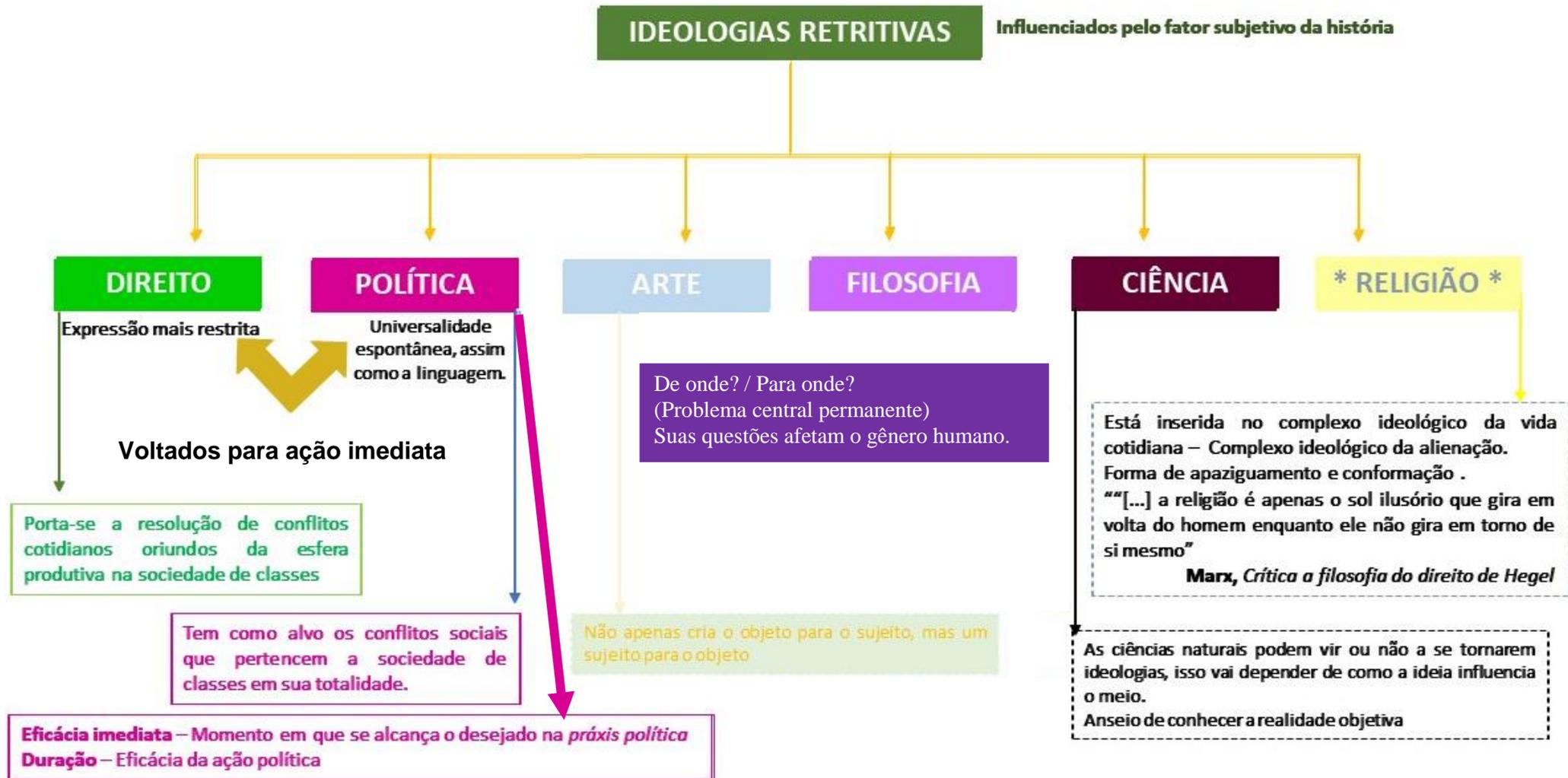
O saber científico ganhou espaço ativo na participação de confrontos ideológicos, e essa imagem rendeu-lhe um novo estabelecimento de relações nos campos científicos, tecnológicos e industriais, suscitando uma realização de potencialidades produtivas dentro da sociedade que antes eram inimagináveis.

Com a introdução a ciência sob os moldes positivistas, teremos no “espírito científico” a legitimação das necessidades do sistema capitalista. Não podemos negar a lógica

⁸ ENGELS, F. **Prefácio A guerra camponesa da Alemanha**. IN: MARX, K. ENGELS, F. Obras Escolhidas, São Paulo: Alfa Ômega, s/d, v.2

do desenvolvimento científico como um momento importante dentro dos complexos dialéticos – todavia, é necessário reconhecer que em nome de uma manutenção do poder, muito do conhecimento historicamente produzido não foi repassado em sua totalidade. A ciência enquanto criação dos homens nasce sob o ímpeto de satisfazer as necessidades exigidas pelo trabalho. O conhecimento e a capacidade de traspor aquilo que já lhe fora transmitido é algo imperativo, e assim o sendo, temos na ciência moderna um dinamismo contraditório do capital. O que devemos questionar é o caráter da ciência de uma determinada forma de sociabilidade. Nos moldes da ciência no interior do capital, esse conhecimento científico está a favor da manutenção da barbárie de toda uma sociedade, e, junto com ela, de seus indivíduos, haja vista que nenhum modo de produção social anterior ao capitalismo conseguiu alçar um impacto intelectual favorecendo as potencialidades destrutivas da produção científica. Abaixo, fizemos um resgate sistemático de como se relacionam as ideologias restritivas.

Figura 3 - Mapa Conceitual para Compreensão da Ideologia em sua Forma Restrita



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 4 - Mapa Conceitual para Compreensão da Ideologia em sua Forma Restrita – Arte X Filosofia; Filosofia X Ciência; Arte X Religião; Arte X Filosofia X Religião



Fonte: Elaborada pela autora.

A relevância desta seção se fez como forma de comprovar que independente do que se apregoem com relação a uma nova forma de se pensar na construção do saber, em que a educação, e em especial, os professores assumem o compromisso de se permitirem abrir espaço para construção de um momento de fala e exposição de opiniões, as ideias que são expostas não caracterizam um movimento ideológico. Vimos que para que uma ideia venha a assumir a função de ideologia, ela precisa transformar para além de um grupo seletivo.

Observamos que por mais que exista uma fuga quanto a questão da ideologia, não conseguimos estar isentos deste complexo porque ele perpassa a vida social dos homens. O ser humano como indivíduo social desenvolve diferentes formas de ações ideológicas somente em existir e ter consciência disso.

Diante disso, temos que a perseguição de um dado grupo e os ataques realizados pelos mesmos estão relacionados a um medo que a classe dominante possui de perder tudo aquilo que conquistou através da apropriação indevida e de um ideário que propagou como verdade para garantir e justificar a sua necessidade, assim como o sistema capitalista faz cotidianamente

2.2 “Falso Socialmente Necessário”: Reflexões acerca do “Falseamento” Ideológico na Letra de Marx, Engels e Lukács

“[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (MARX E ENGELS, 2007, p. 94)

As diversas manifestações do complexo ideologia e a forma como estas reverberam na dinâmica da vida cotidiana são questões que há séculos intrigam o campo da filosofia na busca por entender a quem esse conjunto de pensamentos está a serviço dentro da sociedade. As reflexões são formuladas historicamente pelos homens com o objetivo de suprir necessidades que até o momento não foram efetivadas e essas ideias podem ou não virem a se tornar ideologias.

Acerca da função social desempenhada pela ideologia que nos propusemos a abordar, teremos duas vertentes, na qual, ambas encontram sua base no pensamento de Marx e de Engels. Em um primeiro momento, encontramos nas obras de juventude dos filósofos alemães, a ideologia sob um aspecto gnosiológico, representando uma “câmara escura” ou uma “falsa consciência”. No decorrer do amadurecimento teórico e estudos sobre a vida dos homens e a sociedade ao qual estava inserido, Marx, parte para uma perspectiva ontológica

(essa ontologia será exposta por Lukács como uma ontologia do ser social), chegando à conclusão que a ideologia continua sim a representar em determinados momentos algo ilusório, mas necessário para o desenvolvimento das relações sociais. Quanto filósofo húngaro, temos o duplo caráter do complexo ideologia na qual as esferas que lidam diretamente com o social são postas como ideologias de caráter puro e específico, atuando tanto em sentido amplo como restrito.

Para que possamos compreender o que representa o “*falso socialmente necessário*” é fundamental que entendamos o percurso teórico desenvolvido por Marx e por Engels no decorrer de suas observações sobre a sociedade e o sistema econômico vigente, e posteriormente, como esse olhar repercutiu na leitura de Lukács sobre a função da ideologia no mundo dos homens. Trataremos inicialmente do conceito de trabalho estranhado expresso por Marx na obra *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844) e da ideologia como *falsidade*, visto em *A ideologia alemã* (1847), de Marx e Engels. Em um segundo momento, teremos um Marx maduro, que conseguiu avançar em suas análises e já havia elaborado de modo detalhado um novo manuscrito que foi compilado na obra dos *Grundrisse* (1858). Com esse cenário, em 1959, ao escrever a *Contribuição a crítica da economia política*, Marx abordará em seu prefácio os resultados de sua pesquisa e o papel desempenhado pela ideologia como um mecanismo de aporte para resolução dos problemas criados pelos próprios homens. Nesse interim, já se pode constatar que a sociedade se embasa em estruturas materiais ou relações materiais, afim de criar determinadas concepções ideais. Encerramos em Marx com o primeiro capítulo de *O capital* (1867), em que o filósofo aborda como as representações ideológicas atuam nos fenômenos da alienação e do fetichismo da mercadoria. Quanto a Lukács, temos na sua obra *Para uma ontologia do ser social* uma busca por interligar os pensamentos elaborados por Marx e Engels, de modo que possamos compreender que mesmo negando, novas ações sempre serão pautadas em ideias que ao interferir nas situações do cotidiano, transformaram-se em ideologias.

Em os *Manuscritos econômico-filosóficos* no que tange a “falsa consciência”, temos que ela deve ser compreendida sob uma perspectiva dialética, na qual sua construção como consciência invertida é reflexo do modo invertido como a sociedade se apresenta, e esta, só pode se justificar por uma representação do ideal distorcida, que age no campo do subjetivo, respaldando a dinâmica da divisão de classes. No movimento de observar a dinâmica social, verifica-se que o trabalhador através do seu trabalho irá se transformar em uma mercadoria, isso porque, é com a venda de sua força de trabalho que ele consegue manter a si e a sua família, vivos. É na troca de força de trabalho por mercadoria produzida que se

inicia o fenômeno da alienação exposto pelo filósofo alemão. O resultado do trabalho é alheio ao trabalhador, haja vista que seu produto estará fixo no objeto produzido, assim, o objeto é visto pelo trabalhador como um ser estranho, que possui existência própria e é independente do seu produtor, tornando-se o objeto mais inatingível quanto mais próximo à linha de pobreza o trabalhador estiver.

“O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ele não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem objeto é o trabalhador. Ele não é produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é (MARX, 2010a, p.81).

Marx (2010a, p.83) assinala que o trabalhador manifesta seu estranhamento diante da própria atividade de trabalho, a medida em que a ação desenvolvida pelos indivíduos não é vista por estes como algo que os pertencem. Para o proletário, no momento em que ele está exercendo suas atividades laborais, o mesmo não pertence a si, mas, aos donos dos meios de produção. Como reverberação, diante deste reflexo causado pelo trabalho estranhado, os homens tendem a se afastarem do seu ser genérico, logo, deixam de fazer tanto do seu gênero, quanto do restante das coisas, objeto para sua relação como ser universal.

“Na medida em que o trabalho estranhado, [...] estranha do homem a natureza, [...] [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ele estranha do homem o gênero [humano].” (MARX, 2010a, p. 84)

A vida física e mental dos homens está em congruência com a natureza. Ao estranhar de si o produto de seu trabalho, de sua atividade vital e do seu ser genérico, o homem acaba por estranhar-se, transformando a vida genérica do homem em uma coisa alheia a ele. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser a objetivação pelo qual o ser genérico se realiza e passa a ser o que lhe aniquila.

Chegando a essas considerações iniciais, em *A ideologia alemã*, Marx e Engels decidem iniciar seus estudos acerca do que seria o fenômeno ideológico, elaborando uma nova carga semântica, cuja o objetivo é fazer a crítica à filosofia de Hegel, apresentando as questões que deveriam ser debatidas a fim de compreender a sociedade da qual faziam parte e as formas de consciência a partir das relações sociais reais, não detendo-se a autonomização dos conceitos. O pensamento hegeliano apesar de ter dado significativos avanços frente as filosofias anteriores, era marcado por um distanciamento do mundo real, no qual os homens se enxergam como algo que não são e como resultado, enganam-se quanto a sua própria natureza. O que os estudiosos que partem de uma leitura gnosiológica de Marx e Engels não levam em consideração é que o pensamento dos mesmos, parte da vida cotidiana, e por isso, entendem que a dinâmica social é composta de ideias e estas se movem de acordo com as

necessidades reais dos homens como indivíduos sociais. Mais do que um pensamento invertido do real, os filósofos alemães apontam nesses escritos, que a ideologia consiste em toda construção cultural e intelectual no qual os ideólogos não são capazes de reconhecer os condicionamentos sócio-históricos que emolduram a sua elaboração.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX E ENGELS, 2007, p.32-3)

O homem está em ininterrupto movimento de satisfazer suas necessidades e isso faz parte da sua natureza. Como resposta, a medida em que essas carências são supridas, conduzem a novas demandas que se renovam na ordem do dia, uma vez que os homens se modificam diariamente e constroem relações com seus semelhantes. Na esfera ideológica, uma vez que se estabelecem essas conexões, o homem é influenciado por outros homens que disseminam seus pensamentos por meio da linguagem (representação da consciência real).

A medida em que o ser social vai satisfazendo suas necessidades e elencando outras, sua consciência acerca do mundo vai se refinando. A princípio, o pensamento dos homens se dava de forma limitada, assim como a vida social. O seu aperfeiçoamento caminhará junto com o aumento da produção, das carências e também da população. É com a instauração desse salto no mundo do trabalho que ocorrerá o desenvolvimento da divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre o trabalho material e o trabalho espiritual.

Segundo Marx e Engels (2007, p.36-7), a divisão do trabalho tem sua base na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias que se opõe umas as outras. Com isso, temos a distribuição desigual do trabalho, de seus produtos e contrassenso sobre o que seriam os direitos individuais, os de famílias específicas, e os adquiridos coletivamente (em que os indivíduos se relacionam de forma mútua e a relação existente se dá no campo da dependência recíproca entre os envolvidos no trabalho desempenhado e o que será dividido na tarefa a ser cumprida).

Engels traz em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, um esboço de como foi configurada a primeira divisão de tarefas e como isso refletiu inclusive na divisão social de riquezas entre grupos. Antes de um antagonismo entre grupos distintos, existiu e ainda existe um terreno de disputas no seio familiar entre homens e mulheres e quais os direitos e deveres de cada um.

“A primeira divisão do trabalho foi a que ocorreu entre homem e mulher visando à geração de filhos”. E hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher no casamento monogâmico, e a primeira opressão de classe coincide com a do sexo feminino pelo sexo masculino. O casamento monogâmico foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, inaugura, ao lado da escravidão e da riqueza privada, a época que perdura até hoje, em que o bem-estar e o desenvolvimento de uns se impõem pela dor e pela opressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada, na qual já podemos estudar a natureza dos antagonismos e das contradições que nela se desdobrarão plenamente. (ENGELS, 2019, p.68)

Em relação a divisão social do trabalho e a força de produção, elas nascem com a cooperação dos diversos indivíduos, se constituindo como um poder social que irá se subjugar aos próprios homens. Independente do modelo econômico vigente, temos que a partir do momento em que temos uma sociedade dividida em classes, as ideias dominantes serão a expressão ideal das relações materiais predominantes de cada época, sendo notório que as relações que fazem de um grupo a classe dominante nada mais são do que suas ideias de dominação, logo, a ideologia que estas conseguem propagar.

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também a consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles, o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX E ENGELS, 2007, p.47)

Os homens são seres reais, ativos e produtores de suas ideias. Com isso, a consciência formulada pelos mesmos não pode resultar em outra coisa que não seja o seu processo de vida real. E nesse ponto, para Marx e Engels (2007, p.94), se o complexo ideológico coloca os homens e suas relações de cabeça para baixo como numa câmara escura, isso acontece porque o processo histórico de vida desses indivíduos também se encontra invertido, tal qual os objetos se apresentam de modo invertido na retina. Não será a consciência a determinar a vida, mas a vida que determinará a consciência. Enfatizando que os homens se movem de acordo com necessidades concretas para um fim, mesmo que este seja em prol da exploração do homem pelo semelhante.

Em 1859, Marx em sua *Contribuição a crítica da economia política* irá reformular e apresentar no prefácio da obra, além das questões que envolvem seu método, o caráter social desempenhado pela ideologia, assegurando que estas se modificam à medida que a sociedade de classes se modifica, exigindo de seus membros novas demandas.

A grande preocupação de Marx está na forma como a economia rebate nas relações desenvolvidas pelos homens. Para ele, o modo de produção, em especial, o

capitalismo, tem um papel determinante no processo de vida social, política e intelectual dos seres humanos. Durante o processo de transformação histórica dos seres sociais, desde a comunidade primitiva até o sistema econômico vigente, houve uma constância no que tange o comportamento das forças produtivas ao travar conflitos com as relações de produção já existentes.

Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. (MARX, 2009, p.47)

O teórico alemão salienta que não se pode qualificar os homens pelas ideias expressas em uma época distinta, mas é possível explicar determinados equívocos pelas contradições da vida material e o conflito entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. (Idem, ibdem)

Quanto ao modo de produção capitalista, Marx (2009, p.48) é categórico ao afirmar que as relações de produção desenvolvidas com a ascensão da burguesia representam a última forma antagônica de produção social, que nasce derivado das condições sociais de existência dos homens. Assim, suas próprias forças de produção criam ao mesmo tempo as condições materiais para sanar esses antagonismos.

Nesse momento já é possível ter uma maior clareza que na concepção de Marx não existe um sentido unilateral para tratar das questões ideológicas. A medida em que o filósofo vai amadurecendo em seus estudos, surge outros sentidos para o complexo. Ainda n' *A ideologia alemã*, Marx juntamente com Engels deixa nas entrelinhas que é por intermédio de determinadas expressões ideológicas que os homens dão início ao movimento de busca por superar determinadas restrições e resistências sociais que permeiam as relações sociais vigentes. Essas manifestações poderão ser vistas em suas obras como representações da superestrutura.

Como última obra de Marx a ser visitada para compreender o processo da ideologia e suas implicações na vida dos homens como seres sociais, temos o primeiro

capítulo de *O capital*. Nestes escritos, teremos a análise acerca da mercadoria e as determinações do valor. Para o pensador alemão, reconhece-se como mercadoria todo objeto externo que por meio de suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas. Tudo aquilo que tiver alguma utilidade deverá ser considerado sob um duplo aspecto: por sua qualidade e por sua quantidade. Extrair do objeto suas múltiplas formas de uso, deve ser considerado um ato histórico (2013, p.113).

Sobre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias, temos que a utilidade de um objeto resulta em um valor de uso que só pode se efetivar na utilização ou no consumo do mesmo, constituindo em paralelo um suporte material do valor de troca.

O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo acidental e puramente relativo, um valor de troca intrínseco, imanente à mercadoria (valeur intrinsèque); portanto, uma *contradictio in adjecto* [contradição nos próprios termos] (MARX, 2013, p.114)

Em meio a questão da valoração, temos o que Marx (2013, p.147) classifica como *fetichismo da mercadoria*, e nesta ação voltamos para a questão da alienação e do estranhamento sentido pelo trabalhador. O caráter misterioso presente na mercadoria reflete nos homens uma relação entre produtor e produto final como objetos que se correlacionam entre si, estando o trabalhador à margem de seu ser genérico e de seu trabalho. Todavia,

[...] a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (idem, ibdem)

O caráter fetichista da mercadoria surge como símbolo do trabalho que produz os objetos. Estes por sua vez, só poderão tornar-se mercadorias porque são resultados de uma ação que fora realizada de modo independente. Ao mesmo tempo, esse trabalho que se realiza de forma privada é composto de um trabalho social total, pois só é possível existir uma troca entre produtos se houver um contato social das partes interessadas. As características sociais do trabalho aparecem especificamente somente no âmbito da troca. Com isso Marx (2013, p.148) ratifica que,

[...] as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificada só entre pessoas e relações sociais entre coisas. Somente no interior de sua troca os produtos do trabalho adquirem uma objetividade de valor socialmente igual, separada de sua objetividade de uso, sensivelmente distinta.

À princípio, os homens caçavam e colhiam em prol da sobrevivência de seu grupo. Ao passo que as tribos já não conseguiam avançar mais territórios, começaram o processo de fixarem-se em espaços e a utilizarem pequenos lotes para produção de alimentos. Tudo que estava sendo realizado até a comunidade primitiva tinha como único objetivo o coletivo. No momento em que a divisão social do trabalho e a sociedade de classes passam a existir, surge a necessidade de pensar em uma nova dinâmica de produção. Grupos se especializam em determinados artigos e a produção de excedente torna possível o intercâmbio de mercadorias por parte de um estrato seletivo (aqueles que utilizaram de artifícios para justificar uma divisão social entre trabalho espiritual e trabalho material, garantindo para uma minoria, a apropriação dos meios de produção). Essa troca somente foi efetiva quando houve a cisão entre o valor da coisa útil e da coisa valor, e essa operação entre os homens já tomou um alcance que produzir em excedente é útil para transformar-se em permuta, e o valor das coisas passou a ser considerado ato da produção.

No conjunto dos diferentes valores de uso ou corpos de mercadorias [Warenkörper] aparece um conjunto igualmente diversificado, dividido segundo o gênero, a espécie, a família e a subespécie, de diferentes trabalhos úteis – uma divisão social do trabalho. Tal divisão é condição de existência da produção de mercadorias, embora esta última não seja, inversamente, a condição de existência da divisão social do trabalho. Na antiga comunidade indiana, o trabalho é socialmente dividido sem que os produtos se tornem mercadorias. Ou, para citar um exemplo mais próximo, em cada fábrica o trabalho é sistematicamente dividido, mas essa divisão não implica que os trabalhadores troquem entre si seus produtos individuais. Apenas produtos de trabalhos privados, separados e mutuamente independentes uns dos outros confrontam-se como mercadorias. (MARX, 2013, p.119-20)

Essa lógica nos faz pensar na importância de se compreender e desmembrar a lógica da economia política, tendo em vista a relação que os homens passam a estabelecer historicamente com o produto do trabalho executado. Em diferentes sociedades, mas em especial, no capitalismo, o processo de produção dominará os homens e não o contrário. O que causa preocupação será a necessidade natural que os homens terão de estarem inseridos nessa lógica, justificando-a e contraditoriamente negando que fazem parte.

Logo, sobre a questão da ideologia nas obras de Marx e de Engels, podemos constatar que existem duas funções sociais e estas não podem ser negadas. A primeira reporta-se a distorção ou mistificação do conhecimento. Vista como uma falsa consciência, é a ela que Marx e Engels se referem quando fazem a crítica filosófica do pensamento hegeliano que põe o homem e suas necessidades em um plano invertido. A segunda, diz respeito as diferentes formas de manifestações ideológicas. Marx registra em *Contribuição a crítica da economia política*, que por mais se queria evitar, as representações desse complexo permeiam todas as

dimensões da vida humana, seja através do direito, da política, da arte, da filosofia, da ciência e da religião. É por intermédio dessas estruturas que os indivíduos tem a possibilidade de adquirirem a consciência do papel histórico que desempenham na sociedade, gerem seus conflitos e encontram respostas para suas inquietações.

Não podemos reduzir a ideologia na concepção marxiana a mais uma lógica gnosiológica de *falsa consciência*, e é nesse ponto que Lukács, influenciado pelo pensamento dos filósofos alemães e também ancorado em reflexões já estabelecidas por Lenin e Gramsci acredita que é substancial captar o sentido ontológico de ideologia, reconhecendo sua aplicabilidade para evolução dos homens como seres sociais.

Ideologia e *falsa consciência* podem ou não estarem unidas. Contudo, essa exigência dependerá da especificidade social e histórica. As representações ideológicas são literalmente relacionadas à prática dos homens, isso porque, a base histórica da sociedade de classes é marcada por seu antagonismo e as ideologias sempre estiveram presentes justamente com o papel de apaziguar conflitos ou favorecer o salto social consciente dos homens. Devemos ressaltar que antes da divisão social, a ideologia já se manifestava na vida cotidiana dos homens, uma vez que sua consciência prática é inevitável nas relações.

O que irá definir o campo ideológico como *falsa consciência* ou como *falso socialmente necessário* será a forma como os homens irão atuar frente as demandas sociais. Devido as intensas lutas entre classes, a questão da ideologia como falsidade ganha força por ser compreendida como um conjunto de proposições inventadas por uma classe afim de manter sua dominação sob a outra, ou o contrário, para desmerecer uma pauta justa na qual uma maioria durante a história teve sua existência como ser social e merecedor de usufruir das riquezas construídas socialmente negada.

Em resumo, tanto nas ideias formuladas por Marx como por Engels, não está expresso que será através das manifestações ideológicas que os homens farão o salto consciente de seu papel na sociedade, mas, sob estas. O complexo da ideologia quando utilizado em seu sentido amplo pela classe trabalhadora tende a cominar em equívocos conceituais do termo, confundindo-o e desvalorizando-o frente ao seu poder, que tende a sobrepujar enquanto existir o modo de produção ao qual ele corresponde.

Apresentado os fundamentos que embasam a compreensão de Lukács acerca da ideologia, trataremos agora do avanço teórico empreendido pelo filósofo húngaro em favor de um olhar que prime pela essência e não pela aparência do fenômeno. Pressupõe-se que Marx tem a ideologia como um "*falso socialmente necessário*", por que na luta de classes poderão ser produzidas concepções que falsificam a realidade para esconder as contradições sociais.

Todavia, no decorrer da construção teórica de sua obra, é possível entender que Marx distingue dois momentos para a ideologia: Ideologia como concepção de mundo, no qual tanto a classe que domina como a que é dominada compartilham da mesma visão e existem as ideologias que nascem no interior de cada grupo que tem como fim, justificar o comportamento destes no processo de luta de classes.

Nesse sentido, as concepções ideológicas podem ser de ordem verdadeira ou falsa, e a ciência – que verifica suas hipóteses por meio de comprovações materiais – pode atuar em conjunto com a ideologia, de modo a favorecer ou não, as ideias de um estrato social específico. Lukács traz como ilustração comparativa, as posturas exercidas por Giordano Bruno e Galileu frente a um conhecimento científico. Enquanto o primeiro ao fazer ciência, utilizou esses resultados para tentar transformar socialmente todo o pensamento de uma época, comprovando por meio de pesquisa que os meios utilizados como justificava para manter uma minoria no poder eram falsos, o segundo, toma a informação e limita-se apenas a expor que aquela é a verdade, mas sem de fato aprofundar-se nas implicações sociais que esses dados acarretam na realidade social. Temos que ambos fizeram ciência e comprovaram seus estudos partindo do real e não de hipóteses infundadas. O que determinará se um conhecimento científico poderá ser uma manifestação ideológica será sua utilização como mecanismo de interferência na luta de classes.

No terreno da *falsa consciência*, Lukács (2018, p.50) indica que os homens ao terem noção das relações de naturezas antagônicas entre a vida no trabalho, para o trabalho e através do trabalho, têm suas atividades de autorreprodução modificadas. Assim, a independência do reflexo de mundo exterior e interior é um pressuposto indispensável para o surgimento e desenvolvimento ascendente do trabalho. Partindo dessas considerações, pode-se afirmar que a ciência, apesar de constituir-se como uma forma automática e independente das posições causal-teleológicas originárias do trabalho, em tempo algum, pode desvincular-se das concepções ideológicas, haja visto que possui com estas, uma relação de dependência para existir, mesmo que seus produtos estejam no patamar mais elevado de desenvolvimento.

Não há um conhecimento, por mais verdadeiro, que não possua traços de falsidade. Para o filósofo húngaro, não existe uma identidade entre sujeito-objeto ou uma objetividade engendrada pela subjetividade. Se isso fosse possível, o reflexo da objetividade na subjetividade culminaria em uma atividade consciente, cujo lócus tem como princípio, um saber que ao ser transformado, torna-se possível a objetivação esperada.

[...] a ultrapassagem da subjetividade particular (*partikularen*) constitui o pressuposto decisivo justamente da objetivação (*Objektivation*) autêntica (portanto,

da autêntica objetivação (*Vergegenständlichung*). Esta, todavia, é — em todos os casos de êxito autêntico, não uma simples objetivação (*Vergegenständlichung*), mas ao mesmo tempo, inseparável dela, a exteriorização de um sujeito não mais particular (*partikularen*). Em oposição, portanto, às objetivações (*Objektivierungen*) da genericidade em si, em que a adequabilidade da exteriorização do sujeito nada ou quase nada tem a ver com o sucesso ou insucesso objetivo da objetivação (*Vergegenständlichung*), aqui é impossível uma objetivação (*Vergegenständlichung*) adequada sem uma exteriorização precisamente desse tipo, que justamente expresse adequadamente o sujeito não mais particular (*partikulare*). Surge, portanto, uma forma superior de subjetividade puramente absorvida na objetivação, embora ou precisamente porque a intenção da posição era dirigida precisamente à eliminação da subjetividade (de fato, da particular). Essa estrutura se mostra em todas as formas elevadas de ideologia, inclusa naturalmente, o que aqui infelizmente não pode ser pertinentemente tratado, a autêntica práxis ética dos indivíduos. (LUKÁCS, 2018, p.540)

Temos que os conhecimentos se fazem imperativos ao passo que se complexificam as necessidades. Se compararmos a feitura de um machado e a construção de uma casa, o saber para realização do primeiro será inferior ao do segundo, o que não exclui a exigência de um grau do saber acerca das propriedades presentes na natureza e somente alcançados pela teleologia. Para que seja capaz de cumprir sua função social, o conhecimento deve aproximar-se ao passo que também afastar-se dos problemas da vida cotidiano, tendo em vista que nem sempre o que é expresso no momento é suficiente para justificar as objetivações. Assim, a busca por satisfação das necessidades jamais pode ser ocultada, mesmo que as mediações existentes venham a ser de complexas. Lukács (2018, p.50) afirma que é na dupla relação entre dependência e ser-posto-por-si próprio que o refletir, a consciência e a autoconsciência dos homens dentro da história se renovarão e serão forçados a responder ou indicar possibilidades para o problema entre a teoria e a práxis.

A humanidade desenvolveu ao longo de sua história um conhecimento que possibilitasse a compreensão do ser-precisamente-assim de forma a manipulá-lo na práxis em detrimento do bem comum, e à ulterior, um grupo específico. Ainda assim, esse mesmo instrumento pode servir como veículo para o estranhamento do homem como ser genérico. Existe determinados patamares de conhecimento que superam o desenvolvimento produtivo de uma época a ponto de torna-lo inviável para aprofundamento, a exemplo da matemática.

Como polo oposto e complementar, vê-se, de outro lado, que métodos teóricos também teoricamente corretos, fecundos, indispensáveis, podem ao mesmo tempo afastar os seres humanos da apreensão verdadeira do ser. Aponto apenas para a matemática. Sua importância revolucionariamente progressista para o desenvolvimento da produção social, para a imagem correta do ser dos homens, não precisa ser detidamente mencionada. Mas, se buscamos uma concepção correta do ser, não podemos esquecer o quanto a teoria matemática pitagórica, como modo verdadeiro de existência do ser, levou à sua incompreensão. Exatamente essa espécie de falseamentos do ser por excessos da “razão matemática” já não é mais eficaz, como também não o é a secular matematização de nexos astrológicos, às vezes de valor puramente matemático. Esta última vale a pena ser lembrada em um discurso

metodológico apenas para deixar bem claro que tratamentos matemáticos mais completos, sem falhas internas, imanentemente muito valorizados de um nexos ontologicamente não existente não podem em absoluto transformá-lo em um verdadeiro ser. (LUKÁCS, 2013, p. 44-5)

Lukács (2018, p. 49-50), aponta que conforme os meios utilizados para realização de um trabalho concreto são utilizados em outros campos produtivos, esta ação favorece uma independência do conhecimento – que antes era uma fixação generalizadora de determinadas observações para uma execução singular – sendo capaz de tratar a partir desse momento, dos fenômenos que permeiam a natureza em sua totalidade. É através de tais generalizações que emerge a matriz das futuras ciências, ou, os princípios das *ciências posteriores*, como a geometria e a aritmética. Apesar de não ser construído conscientemente, algumas generalizações desde sua concepção contêm princípios das ciências posteriores, tal como a desantropomorfização, que representa a observação abstrata de características indissociáveis do agir humano com relação ao meio e em face dos próprios homens.

A persistente ligação de tais conceitos com representações (*Vorstellungen*) mágicas e míticas, que se estende muito amplamente na época histórica, mostra como, na consciência dos seres humanos, o necessário agir finalístico, suas corretas preparações intelectuais e execução intelectual, podem se mesclar com falsas representações (*Vorstellungen*) sobre o não-existente enquanto fundamento verdadeiro, último, produzindo ininterruptamente e sempre formas superiores de práxis. Isso mostra que a consciência acerca das tarefas, acerca do mundo, acerca do próprio sujeito, nasce da reprodução da própria existência (e, com ela, da do ser do gênero) como seu instrumento indispensável; torna-se cada vez mais ampla, cada vez mais independente, contudo, permanece, sempre igualmente em um modo inexorável, mesmo se amplamente mediada, por último um instrumento dessa reprodução do próprio ser humano. (LUKÁCS, 2018, p.50)

Diante de tais elementos, constata-se que os homens desde os tempos mais primitivos continuam a transferir sua gênese, sua essência e sua evolução, a seres transcendentais que à princípio apresentam-se de forma simples, e ganham aspectos refinados de acordo com os analogismos de sua própria existência. Para Marx (2003, p. 111).

Uma vez reconhecido o homem como a essência, como a base de todas as atividades e dos estados humanos, apenas a “Crítica” pode inventar novas categorias e transformar de novo o próprio homem, conforme o faz agora, em uma categoria e no princípio de toda uma série de categorias, atitude com a qual a humanidade teológica atemorizada e perseguida abraça, por certo, o último caminho de salvação que ainda lhe restava livre. A História não faz nada, “não possui nenhuma riqueza imensa”, “não luta nenhum tipo de luta”! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é, muito antes, o homem, o homem real, que vive; não é, por certo, a “História”, que utiliza o homem como meio para alcançar seus fins – como se se tratasse de uma pessoa à parte –, pois a História não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos.

Adiante, Marx em *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, afina suas concepções e ratifica que os homens são responsáveis pela sua própria história, mas, não espontaneamente.

Eles não escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita. A história é transmitida do modo como se encontra, cabendo aos mesmos continuarem aquilo que seus antepassados não deram conta. Como forma de se eximirem da responsabilidade pelas ações praticadas, os indivíduos utilizam de uma falsa consciência, empregando o conhecimento da natureza para justificar a si próprios.

Lukács (2018, p.50) avança no âmbito da *falsa consciência* destacando que a independência estabelecida entre o mundo exterior e interior por não ter uma identidade e ser um pressuposto indispensável para o surgimento e desenvolvimento ascendente do trabalho, pode transluzir ao falso ou verdadeiro, quando consideramos suas variantes entre os extremos. Assim, é impossível que um conhecimento, devido sua aproximação com o real, não detenha em um momento específico falsidade, uma vez que, os acontecimentos e as ações dos homens dentro da história se manifestam de modo dialético, não detendo uma verdade absoluta ou acabada.

o homem jamais é capaz de agir com total conhecimento de todos os elementos de sua práxis. Mas o limite entre verdadeiro e falso é fluido, sócio historicamente condicionado, cheio de transições. Isto quer dizer que noções que se mostram falsas num desenvolvimento mais elevado da práxis social e das ciências podem oferecer por longos períodos uma base, à primeira vista, segura para a práxis, uma base que pretensamente funcione bem [...] Todo o caso mostra, ao mesmo tempo, como muitas vezes é preciso superar grandes inibições sociais para poder aproximar-se mais, em pensamento, do ser autêntico. Já mostramos que só da correta colaboração de experiência cotidiana prática e conquista científica da realidade pode ocorrer uma aproximação legítima da verdadeira constituição do ser, mas que os dois componentes também podem assumir funções que inibam o progresso, sem falar dos elementos puramente ideológicos, que podem se tornar estímulo ou obstáculo para essa colaboração, segundo os interesses das classes sociais. Acrescem-se a isso dificuldades no objeto do próprio conhecimento. Os três tipos de ser existem simultaneamente, entrelaçados entre si, e exercem também efeitos muitas vezes simultâneos sobre o ser do homem, sobre sua práxis. É preciso ter sempre em mente que uma fundamentação ontológica correta de nossa imagem de mundo pressupõe as duas coisas, tanto o conhecimento da propriedade específica de cada modo de ser como o de suas interações, inter-relações etc. com os outros. Nas duas direções, o desconhecimento da verdadeira relação (unidade na diversidade, por meio dela a separação e a oposição nas interações homogêneas etc.) pode conduzir às maiores distorções do conhecimento daquilo que é o ser. O ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar no pensamento) à natureza e à sociedade. (LUKÁCS, 2013, p. 37-8)

O homem como fora exposto, é um ser pertencente à natureza e à sociedade, assim, influenciado pelas três esferas (inorgânica, orgânica e do ser social). Tendo em vista essa proposição, Lukács (idem, p.38) respaldado na concepção marxista acerca da transformação dos indivíduos como seres sociais, assinala que o processo de devir humano traz consigo recuos das barreiras naturais, mas jamais a superação total. Não é possível que os homens pertençam apenas ao da natureza ou ao mundo dos homens. O que temos é a

sociabilização das funções do seu ser que permanecem naturalmente fundadas, como a alimentação e a sexualidade.

Nos *Prolegomenos*, Lukács mais uma vez adverte o quão grande são os obstáculos a serem transpostos para que os homens alcancem o pensamento do ser autêntico. Em momentos históricos distintos, a prática da vida cotidiana e as conquistas científicas atuaram contra a superação das barreiras tanto de ordem natural como social, e isso se deve a estrutura de relações estabelecidas pelos próprios homens.

Na sociedade de classes é necessário, em circunstâncias pontuais, recuar para que um extrato possa manter sua dominação e interferência sob a vida de outro. Assim como atua no exercício de dominar a natureza para que ela a sirva, os homens fazem o mesmo com seus semelhantes. O que eles não aceitam é que assim como a natureza tende a se reinventar e não envergar mediante a tantos ataques e exploração, a classe que se encontra subjugada as necessidades de uma minoria, pode vir a adquirir as rédeas do seu próprio destino, encontrando estratégias de superar e modificar a realidade vivida em prol de uma sociedade justa para a maioria. Lógico que essa ação não acontecerá em um curto período, antes da luta efetiva de classes, tendo em vista que,

[...] em tais circunstâncias, é característico que as novas necessidades das condições de trabalho provocadas pelo desenvolvimento social, que muitas vezes despertam grandes crises ideológicas, costumam de todo modo se impor finalmente, como em realidade aconteceu com essa teoria. Isso mostra como cada imagem humana a respeito do ser também depende de quais imagens de mundo parecem adequadas para fundar teoricamente uma práxis, possível ao máximo grau, que funcione corretamente conforme as circunstâncias. Dessa maneira, como sempre enfatizou o marxismo, a práxis, especialmente o metabolismo da sociedade com a natureza, se revela como o critério da teoria. Mas, para aplicar sempre corretamente essa concepção, correta no sentido histórico, nunca se pode ignorar o elemento da relatividade histórica. Exatamente porque também o desenvolvimento social da humanidade é um processo irreversível, esse critério só pode exigir uma validade geral processual, uma verdade só respectivamente *rebus sic stantibus*. A totalidade jamais inteiramente cognoscível das respectivas determinações do ser torna socialmente possíveis e necessários tanto sua superação como um longo funcionamento imperturbado de teorias incompletas, que contenham apenas verdades parciais. (LUKÁCS, 2013, p. 42)

O desenvolvimento das forças produtivas e do conhecimento de mundo que acompanha uma dada sociedade possui diversos efeitos que são particulares do tempo histórico. Com o afastamento das barreiras naturais, as manifestações ideológicas passaram a se manifestar de modo categórico como reflexo da consciência aproximado do ser-propriadamente-existente. Como resposta, a evolução que conduziu a aprimoração das sociedades desde o modo de produção primitivo até o capitalismo teve como mediação as contradições da vida cotidiana.

[...] o desenvolvimento das forças produtivas é ao mesmo tempo um desenvolvimento ascendente do ser humano, mesmo se com muita frequência em formas desumanas. As lutas, todavia, nas quais se executa essa formação plena de contradição do ser humano de mero ser natural a uma socialidade consciente, de um mero singular a uma individualidade, enquanto meio de seu dirimir, são, ao mesmo tempo, veículo que ajuda a desdobrar no ser humano a autêntica generidade. Também aqui não se pense em »efeitos« mecânico-diretos. Os seres humanos envolvidos em conflitos agem, na maioria das vezes, antes espontaneamente, imediatamente inclinados por aquilo que temos denominado de ontologia da vida cotidiana. (LUKÁCS, 2018, p.487)

O gênero humano é o único capaz de criar e satisfazer suas próprias demandas. Nesse processo de encontrar uma explicação que justifique o problema vivido, diversas funções sociais serão postas como recurso. Algumas se apresentarão de maneira falsa e cabe aos homens superar tais manifestações. Em todo caso, a particularidade que incide na função social como falsidade é determinada pela relação que esta estabelece com a totalidade e não por uma leitura gnosiológica do real. Como alusão, temos a religião que enquanto ideologia desorienta, mas é por meio de sua manipulação que o capitalismo atual se propaga em todos os extratos e práxis social.

Tal como todo ser humano tem de aceitar como dados para sempre sua época de nascimento, seu sexo, sua estatura etc., assim também se coloca ele para com formas de sociedade como casta, estamento etc. e considera seu pertencimento a elas surgido através de seu nascimento como algo natural igualmente inalterável como seu próprio ser surgido através do seu nascimento. Isto, antes de tudo, é, naturalmente, uma falsa consciência; em sua rígida — com frequência socialmente necessária — consolidação, em sua, igualmente determinada, duradoura generalidade, tem, todavia, extensas consequências reais na medida em que, a partir dos seres humanos participantes, suporta e fortalece a estabilidade »natural« de determinadas, surgidas a partir da divisão social de trabalho, formas de vida. Essa relação de oposição do crescimento econômico com, neste sentido, a estrutura social que se reproduz de modo igual, recebe, por este meio, um agravamento posterior na medida em que tais (falsas) formas de consciência podem sobreviver mesmo após a desintegração de sua base social, ainda que bem distorcidas. (LUKÁCS, 2018, p.290)

É recorrente nos escritos da *Ontologia* o questionamento de Lukács acerca do *falso socialmente necessário*. O que leva uma ideia que pode vir a ser falsa, se tornar necessária para o social? Para o filósofo, a resposta não está no pensamento a ser propagando, mas sim, a razão pela qual, em conjunturas específicas, tais representações conseguem cumprir um poder ideológico necessário. Marx já apontava que para compreender um fenômeno de natureza social é preciso partir da raiz, e esta, é o próprio homem. No campo das ideias, o pressuposto não se altera. Para explicar o poder desempenhado por um *falso socialmente necessário*, é preciso estear da base material, ou seja, da reprodução das sociedades. Caso esse movimento não se efetive, tendemos a ficar com um julgamento errôneo da realidade, do processo histórico a ser apreciado, conseqüentemente, limitamo-nos

a reagir frente ao que deve ser combatido e a participar de modo equivocado na luta de classes. Em linhas gerais, é mister para o capitalismo colocar-se como o fim da história e como fim da ideologia. Com isso, a classe dominante por intermédio do sistema econômico, busca a todo custo naturalizar a exploração da mais-valia. Para que tal feito tenha êxito, é fundamental que na sociedade do capital seja negada a luta de classes, e isso só é possível atacando as condições de existência do trabalhador e de seu devido acesso aos saberes historicamente acumulados.

É senso comum que nossos avanços individuais e coletivos foram conquistados historicamente pela transformação da natureza pelos homens. Como complexo fundante, coube ao trabalho ser o veículo para materialização do que chamamos de prévia-ideação. Desta posta, vimos que a humanidade a medida em que sana suas carências, cria outras e para que o trabalho seja capaz de atender as novas demandas, precisa se expandir por meio de novos complexos, nos quais as esferas ideológicas de acordo com a sociedade vigente, se manifestam sob diferentes aspectos. No que tange a querela da *falsa consciência*, temos o trabalho como fundamento do salto estabelecido pelos homens do meio orgânico para o social sendo negado em proveito de manter sob controle os influxos ideológicos do atual modelo vigente de produção e de sociedade, separando o futuro e o passado do presente. Em linhas gerais, a proposta do sistema capitalista é difundir a ilusão teórica que a riqueza social é construída pela mediação do trabalho assalariado, e não de modo histórico pelos homens, ao longo de diferentes sociedades. Para o sistema atual, é necessário que essa mediação que transparece ser real – mas que esconde sua forma falsificada – seja de fato aceita, pois somente assim o capitalismo tem como justificar a sua permanência como único sistema capaz de garantir a sobrevivência da humanidade, e é na produção de *mais-valor* ou *mais-valia* que o capital fundamenta sua tese. Marx (2013, p.) descontrói esse argumento ao demonstrar que,

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de

valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar.

São nesses apontamentos de Marx que encontramos por exemplo, o que fundamenta o argumento do sistema capitalista de investir na educação, e de fazer desta um terreno fértil para gerar mais-valor e propagar o seu *falso socialmente necessário*. A produção de mais-valia no sistema capitalista ganha propositalmente o atributo de riqueza social, logo, é objetivo transformar o que é uma reprodução do sistema econômico específico em uma riqueza da totalidade social, anulando como já havíamos dito, a possibilidade de pensar em uma estrutura social e econômica que ultrapasse positivamente tudo aquilo que já fora vivido. É repassado que os produtos extraídos de experiências anteriores ao capital, não foram suficientes e que somente com o capitalismo é possível existir uma mobilidade e possível acesso as riquezas concentradas nas mãos de uma minoria.

Por fim, há um consenso entre os três filósofos (Marx, Engels e Lukács) que o capital estabelece uma relação desumana, que aperfeiçoa os instrumentos de alienação e estranhamento valendo-se de falsas ideias. Em situações de crise, estas proposições tendem a se destacarem como soluções imediatas frente a ruína dos homens, o que de fato não condiz com a realidade, mas garante a manutenção de um sistema que para sobreviver, expropria incessantemente a vida dos homens, posto que, como Marx (2013) afirma, o parasita sob forma de capital, não permitirá a liberdade dos homens “*enquanto houver um músculo, um nervo, uma gota de sangue para explorar*”. Por isso, para se proteger contra “a serpente de suas aflições”, estes mesmos homens que correspondem a maioria da humanidade devem unir-se e forçar a aprovação de uma barreira social que “os impeçam a si de si mesmos, por meio de contrato voluntário com o capital, vender a si e a suas famílias à morte e à escravidão”.

3 PRESSUPOSTOS IDEO-POLÍTICOS DO ESTADO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

O presente capítulo, *Pressupostos ideo-políticos do Estado no contexto da crise estrutural*, continuaremos com nosso rastreamento nas obras dos filósofos alemães Marx e Engels, mas nosso objeto aqui será o papel do Estado como mecanismo ideológico a serviço da classe dominante. A luta de classes é posta como necessária para superação do atual modelo de sociedade, assim como o desaparecimento do Estado como representante direto da burguesia e da política como estratégia de manutenção do poder de uma minoria sobre uma maioria. Trataremos também da tríade – capital, trabalho explorado e Estado e sua dependência ontológica, assim como, iremos expor o porquê de o capitalismo sempre ressurgir mais forte após suas crises.

Nossos estudos estarão sistematizados em dois momentos: I. A questão do Estado e seu papel como órgão de representação dos interesses do capital; e II. As concepções ideopolíticas no campo da educação, analisando o projeto do capital para a formação e o trabalho docente no Brasil. Nesse ponto, temos vivenciado nos últimos anos, que a expressão *Ideologia*, quando vinculada ao complexo da educação vem sendo utilizado em seu sentido pejorativo como justificativa para inúmeros ataques e em especial, para afastar a classe trabalhadora daquilo que lhe é de direito – o acesso a formação pública de qualidade. Propostas como *Escola sem Partido*, *Voucher para a educação infantil*, ataques ao trabalho docente, fiscalização dos conteúdos desenvolvidos em sala, retirada de autonomia do professor para discussões de ordem coletiva e que impactam diretamente a sociedade, e avanço das políticas de privatização da Universidade Pública, assim como o aligeiramento das formações de professores tem em sua base concepções falsas, mas que para manutenção do sistema, necessárias.

No primeiro subcapítulo, além do olhar que Marx e Engels trazem acerca do papel do Estado, temos como ratificação da atualidade de seus escritos, o olhar de Mészáros, na construção da obra *Para além do capital*, somando contribuições acerca do Estado e como este age perante as crises ocasionadas pelo sistema capitalista, tendo em vista que esse órgão nasce pela necessidade de um mediador de conflitos entre as classes. Contudo, isso não significa dizer que a figura do Estado desapareceria radicalmente com a extinção do capitalismo. Ela existiria sobre um outro formato, o qual ainda não se tem definido.

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no

reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo. (MÉSZÁROS, 2011, p.106)

Marx em *O capital* já assinalava que a essência do sistema capitalista está na extração do trabalho excedente dos produtores, assim como, a condição para a existência e domínio da burguesia está no capital e para existirem necessitam do trabalho assalariado. Para Mézáros (2011) o sistema capitalista surge e se consolida ao longo da história dos homens como *uma forma incontrolável de controle sociometabólico*, em que, os indivíduos precisam se adequar, caso não queiram perecer. O Estado Moderno nesse sentido, emerge com a difusão das estruturas econômicas do capital, com o fim de complementar o comando político do sistema.

O desdobramento das estruturas que estão vinculadas a lógica do capital é essencial para a viabilidade de seu modo de controle sociometabólico. Para tratar a questão do Estado, segundo o filósofo húngaro, é preciso compreender que ele está associado ao sistema econômico capitalista e ao trabalho explorado, formando uma tríade. O ataque não é apenas a figura que representa o Estado, mas tudo aquilo que o sustenta. Sendo assim, a transição pautada no seu domínio é inviável e põe em xeque as potencialidades revolucionárias do trabalho frente a luta contra o capital.

Ao se livrar das restrições subjetivas e objetivas da autossuficiência, o capital se transforma no mais dinâmico e mais competente extrator de trabalho excedente em toda a história. Além do mais, as restrições subjetivas e objetivas da autossuficiência são eliminadas de uma forma inteiramente reificada, com todas as mistificações inerentes à noção de “trabalho livre contratual”. Ao contrário da escravidão e da servidão, esta noção aparentemente absorve o capital do peso da dominação forçada, já que a “escravidão assalariada” é internalizada pelos sujeitos trabalhadores e não tem de ser imposta e constantemente reimposta externamente a eles sob a forma da dominação política, a não ser em situação de grave crise. Assim, como sistema de controle metabólico, o capital se torna o mais eficiente e flexível mecanismo de extração do trabalho excedente. (MÉSZÁROS, 2011, p.102)

O Estado Moderno é a única estrutura que tem o caráter corretivo mais semelhante aos parâmetros estruturais do capital. Seu compromisso consiste em retificar-se como órgão regulador, garantindo que seja alcançado pela sociedade os limites sociometabólicos exigidos pelo capital. Como atesta Mézáros (2011, p.106), a formação desse tipo de Estado que conhecemos é uma exigência absoluta para assegurar e proteger a produtividade do sistema, entendendo que o capital alcançou a dominação no reino da produção material em paralelo ao desenvolvimento das práticas políticas de ordem totalizadoras.

No segundo subcapítulo, discutiremos a defesa e a legalidade da profissão *Professor* por meio dos documentos elaborados pelos *Organismos Internacionais*, em especial, pelo Banco Mundial; rastreamos a função social do professor na conjuntura de uma sociedade do capital; assim como, traremos nas obras de Marx, Engels, Lukács e Mészáros a questão do ensino como instrumento para a ascensão do sistema econômico.

Como base para construção de nossos escritos, utilizaremos as obras *Crítica ao Programa de Gotha* (Marx, 2012); *Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (Engels, 2010); *O papel da violência na história* (Engels, 1982); *Trabalho Assalariado e Capital* (Marx, 2006); *O capital* (Marx, 2013); e *A Ideologia Alemã* (Marx e Engels, 2007); além da obra *Educação para além do capital* (Mészáros, 2014).

Neste íterim, além de tratarmos do espaço que ocupa a formação docente e profissional dos professores como membros sociais na esfera hodierna, não poderemos deixar nosso registro acerca da negação do conhecimento para os professores e os alunos.

Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: ‘Desculpe, mas o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Bom... alguma coisa (*summat*)’. Para se justificar, acrescentou: ‘De qualquer modo, estou à frente de meus alunos’. (MARX, 2013, p.473)

O trecho acima, demonstra a precarização do ensino – tanto para aqueles que recebem em ambiente institucionalizado, como para os que fornecem os conhecimentos – admitindo que a função docente antes de estar relacionada com o notório saber, é encarada desde o tempo de Marx como uma válvula de escape e forma de mistificar o real.

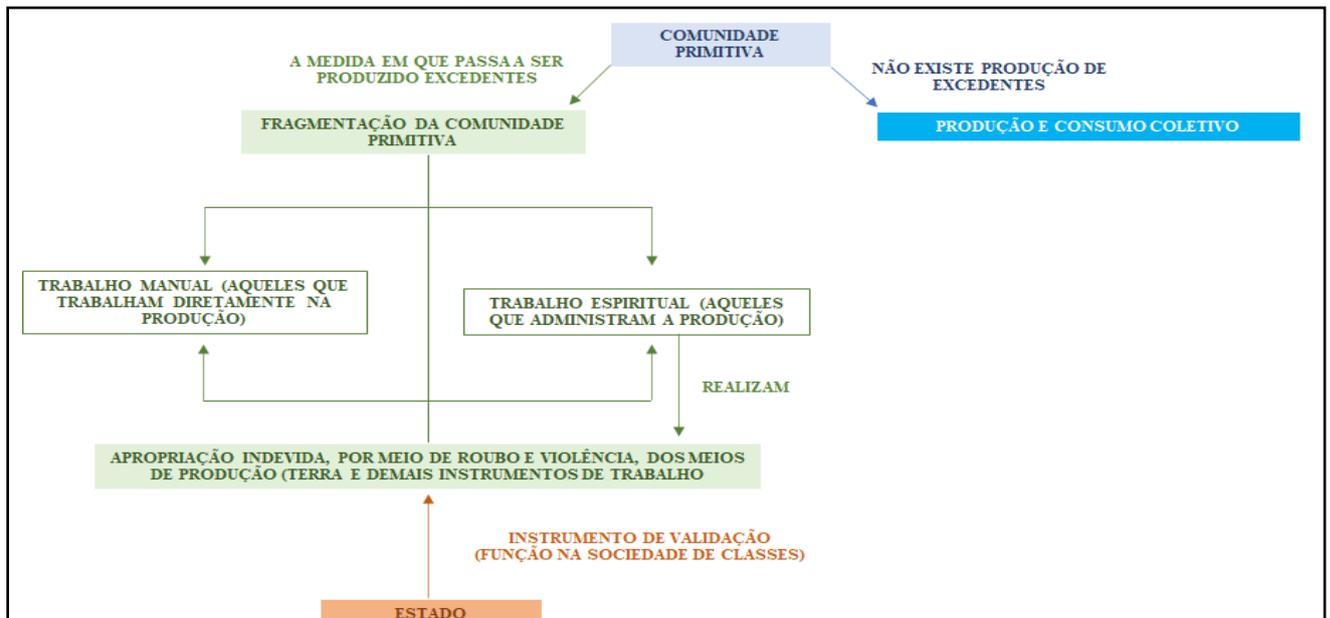
Dentro do que fora expresso, entendemos que mesmo existindo uma necessidade, a formação do professor ainda está sujeita a omissões. Ao passo que a economia clama por uma apropriação, não possibilita o acesso aos meios materiais e orgânicos. Desta forma, entendemos que o perfil do professor se molda de acordo com as necessidades de um dado momento histórico.

3.1 Estado como Instrumento de Validação da Classe Dominante: Apontamentos em Marx, Engels e Mészáros

Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire novos meios de subjugar e espoliar a classe oprimida. (ENGELS, 2019, p.158)

Independentemente do modelo social, o Estado sempre teve como função validar as riquezas individuais adquiridas pela classe detentora dos meios de produção. Amparando-nos nas questões trazidas por Marx e por Engels durante a análise da economia política, temos que no momento em que os homens começaram a produzir mais do que era necessário para sua reprodução vital, logo, ao surgir o excedente econômico, passou a existir uma necessidade de fragmentar o grupo em estratos menores, nos quais, foram definidos aqueles que iriam trabalhar na produção e os responsáveis por administrar o que era produzido. Assim, mais do que uma divisão de tarefas específicas, iniciou-se de modo sutil, a separação entre o trabalho material e trabalho espiritual⁹, e com ela a apropriação indevida, por meio de roubo e de violência, dos meios de produção, a exemplo da terra e dos demais instrumentos de trabalho.

Figura 5 - Gênese do Estado



Fonte: Elaborada pela autora

Engels (2019, p.102) aponta que diante de um terreno conflituoso entre manutenção dos meios de vida e expropriação da produção dos homens, surge o esboço do que vem a ser hoje o Estado. Essa instituição para além concordar com a divisão da sociedade em classes, defender os bens adquiridos indevidamente na história da humanidade, valida o direito de uma classe possuidora explorar a não-possuidora, assim como, o domínio da primeira sobre a segunda.

⁹ A maior divisão entre trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo. A oposição entre cidade e campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do tribalismo ao Estado, da localidade à nação, e mantém-se por toda a história da civilização até os dias atuais (a *Anti-Corn-Law League*). (MARX E ENGELS, 2007, p.52)

Apesar de reconhecer a importância desempenhada por estruturas que atuaram como Estado nas sociedades pré-capitalistas, Marx reforça em suas obras que essa instituição só pode existir de modo efetivo ao passo que atue como órgão burguês, em linhas gerais, como Estado Liberal, tendo em vista que esse é o que melhor atende ao processo de acumulação do capital, e que em momentos de crise, consegue aparecer como acima das classes, legitimando a ideia de que atua para o bem comum de todos. Na medida em que surge a figura do Estado, complexos ideológicos tal como a política – no aspecto de dominação – e a religião – demonstrando a ruptura da imagem de dominação das mulheres sob os homens¹⁰ – aparecem como forma de respaldar a existência e a necessidade de um mecanismo de “mediação” entre os sujeitos que fazem história.

Durante sua trajetória na busca por decifrar os mecanismos que sustentam o sistema econômico-social de seu tempo histórico, Marx elabora em boa parte das suas obras, conjecturas acerca do papel desempenhado pela estrutura do Estado como instrumento de preservação do capitalismo, contrapondo-se em primeira instância a perspectiva burguesa de manutenção e aperfeiçoamento do capital. O filósofo alemão afirma que é preciso uma reforma na essência desse Estado, que serve apenas a uma minoria. Rastreamos através de uma linha temporal crescente como foi elaborada a tese de Marx acerca da função do Estado.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato tão simples, mas que até ele se mantinha oculto pelo ervaçal ideológico, de que o homem precisa, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de fazer política, ciência, arte, religião, etc; que, portanto, a produção dos meios de subsistência imediatos, materiais, e por conseguinte, a correspondente fase econômica de desenvolvimento de um povo ou de uma época é a base a partir da qual se desenvolveram as instituições políticas, as concepções jurídicas, as ideias artísticas e inclusive as ideias religiosas dos homens e de acordo com a qual devem, portanto, explicar-se; e não ao contrário, como se vinha fazendo até então. (ENGELS, s/d, p. 351)¹¹

¹⁰ “Uma das concepções mais absurdas advindas do Iluminismo do século XVIII é a de que, no início da sociedade, a mulher teria sido escrava do homem. Entre todos os selvagens e todos os bárbaros do estágio inferior e intermediário, e em parte também no estágio superior, a mulher gozou não só de liberdade, mas também de alta consideração. [...] A economia doméstica comunista, na qual a maioria das mulheres ou todas elas pertencem à mesma *gens*, mas os homens se distribuem por diferentes *gentes*, constitui a base objetiva da supremacia das mulheres disseminada de modo geral nos tempos primevo. [...] os relatos de viajantes e missionários a respeito da sobrecarga de trabalho das mulheres entre os selvagens e bárbaros de nenhum modo contradizem o que foi dito. A divisão do trabalho entre os dois sexos é condicionada por motivos muito diferentes do da posição da mulher na sociedade. Os povos nos quais as mulheres têm de trabalhar bem mais do que deveriam segundo a nossa concepção demonstram muitas vezes maior respeito pelas mulheres do que os nossos europeus. A dama da civilização, cercada de psudorreverências e estranhada de todo trabalho real, ocupa uma posição social infinitamente mais baixa do que a mulher que trabalhava pesado no estágio da barbárie, que em seu povo era tida como uma verdadeira dama (*lady, frowa, Frau* = senhora, também por seu caráter. (ENGELS, 2019, p. 53-4)

¹¹ ENGELS, F. **Discurso diante da sepultura de Marx**. IN: MARX, K. ENGELS, F. Obras Escolhidas, São Paulo: Alfa Ômega, s/d, v.2

Em *A crítica a filosofia do direito de Hegel*, temos a filosofia hegeliana como maior expressão teórica do Estado Moderno, corroborando para manutenção de um *falso socialmente necessário*, na medida em que utiliza desse tipo de superestrutura para colocar os indivíduos, a vida social e os grupos sociais, dentro de uma redoma na qual os homens não conseguem encontrar outras perspectivas que não sejam as que são apresentadas pelo capital e seus representantes, na figura do Estado. Nesse debate, jovens que antes partilhavam das ideias de Hegel, ao fazerem a análise do discurso acerca do pensamento deste filósofo, percebem que a monarquia constitucional defendida, nada mais é do que um compromisso do Feudalismo com a Idade Moderna. Em contrapartida, Marx, apesar de sua aproximação com a esquerda hegeliana, expressa divergências quanto a forma como esses estudiosos expressam suas críticas de teor “moral” e “não-filosófico”. Para ele, a questão é mais complexa do que a forma como é exposto. Em Hegel, há uma busca por integrar Estado e Sociedade Civil¹² em uma mesma esfera, na qual existe uma relação entre o Estado como elemento fundante e a sociedade civil como esfera fundada, com isso, ele desconsidera o *ser real*, atribuindo ao pensamento a criação da realidade vivenciada.

Se Hegel tivesse partido dos sujeitos reais como a base do Estado, ele não precisaria deixar o Estado subjetivar-se de uma maneira mística. Diz Hegel: “Mas apenas como *sujeito* a subjetividade está em sua verdade, a personalidade apenas como *pessoa*”. Isto também é uma mistificação. A subjetividade é uma determinação do sujeito, a personalidade uma determinação da pessoa. Em vez de concebê-las como predicados de seus sujeitos, Hegel autonomiza os predicados e logo os transforma, de forma mística, em seus sujeitos. A existência dos predicados é o sujeito: portanto, o sujeito é a existência da subjetividade etc. Hegel autonomiza os predicados, os objetos, mas ele os autonomiza separados de sua autonomia real, de seu sujeito. Posteriormente, o sujeito real aparece como resultado, ao passo que se deve partir do sujeito real e considerar sua objetivação. (MARX, 2013a, p.44)

Desta forma, o que Marx difere dos jovens hegelianos está no ler que a crítica não deve caminhar em oposição ao Estado Prussiano, mas, em compreender a gênese do Estado, as contradições que existem entre o Estado Prussiano e o Estado Moderno, e em especial, o quão insuficientes eram os pressupostos ontológicos fundamentais da filosofia hegeliana. Em síntese, não será o Estado que fundará a sociedade civil¹³, e sim o contrário, a sociedade que

¹² A oposição entre Estado e sociedade civil está, portanto, consolidada; o Estado não reside na sociedade civil, mas fora dela; ele a toca apenas mediante seus “delegados”, a quem é confiado o “gestão do Estado” no interior dessas esferas. Por meio destes “delegados” a oposição não é suprimida, mas transformada em oposição “legal”, “fixa”. O “Estado” é feito valer, como algo estranho e situado além do ser da sociedade civil, pelos deputados deste ser contra a sociedade civil. A “polícia”, os “tribunais” e a “administração” não são deputados da própria sociedade civil, que neles e por meio deles administra o seu próprio interesse universal, mas sim delegados do Estado para administrar o Estado contra a sociedade civil. (MARX, 2013a, p.68)

¹³ Na monarquia, por exemplo, na república como uma forma de Estado particular, o homem político tem sua existência particular ao lado do homem não político, do homem privado. A propriedade, o contrato, o

necessitando de um órgão regulador de seus direitos que criará e explicará a impossibilidade do Estado.

Em *Sobre a questão judaica*, Marx trará como discussão o cenário da reivindicação dos judeus pelos direitos cívico-políticos na Prússia. Segundo o filósofo alemão Bruno Bauer, o Estado prussiano tem como religião oficial o cristianismo, o que impossibilita uma emancipação por parte da comunidade judaica, haja vista que, mantendo-se como judeus, esses indivíduos ficam coibidos de reivindicar qualquer pauta, pois para exercer o direito de cidadão, estes precisam se filiar a religião de um grupo dominante. Como forma de coarctar, argumenta-se que na medida que a comunidade judaica se mantém resistente perante suas convicções religiosas, são responsáveis pela seu próprio despojamento e exclusão da comunidade prussiana.

Partindo de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, Marx irá explorar que existe um deslocamento do campo religioso para o campo político, comprovando que o Estado existe como forma de salvaguardar um ideal dominante. Emancipar-se politicamente dentro de uma instituição laica, como no caso o Estado, não garante que este possibilite para seus membros e sociedade uma emancipação religiosa, isso porque, quem faz a política são os homens, e estes constroem reflexos daquilo que acreditam. O Estado por mais que venha a se declarar como instância apartada da religião, não pode deixá-la totalmente a parte. A figura religiosa serve como manobra para justificar todas as convicções morais que uma classe dominante defende, mas não tem um espaço para manifestar.

O Estado pode, portanto, já ter se emancipado da religião, mesmo que a maioria esmagadora continue religiosa. E a maioria esmagadora não deixa de ser religiosa pelo fato de ser religiosa em privado. Porém, o comportamento do Estado, principalmente do Estado livre, para com a religião nada mais é do que o comportamento das pessoas que compõem o Estado para com a religião. Disso decorre que o homem se liberta de uma limitação, valendo-se do meio chamado Estado, ou seja, ele se liberta politicamente, colocando-se em contradição consigo mesmo, alteando-se acima dessa limitação de maneira abstrata e limitada, ou seja, de maneira parcial. Decorre, ademais, que o homem, ao se libertar politicamente, liberta-se através de um desvio, isto é, de um meio, ainda que se trate de um meio necessário. Decorre, por fim, que, mesmo proclamando-se ateu pela intermediação do Estado, isto é, declarando o Estado ateu, o homem continua religiosamente condicionado, justamente porque ele só reconhece a si mesmo mediante um desvio, através de um meio. A religião é exatamente o reconhecimento do homem mediante um desvio, através de um mediador. O Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem. Cristo é o mediador sobre o qual o homem descarrega toda a sua divindade, todo o seu envolvimento religioso, assim como o Estado é o

matrimônio, a sociedade civil aparecem, aqui (Hegel desenvolve de modo bastante correto estas formas abstratas de Estado, mas ele crê desenvolver a ideia de Estado), como modos de existência particulares ao lado do Estado político, como o conteúdo com o qual o Estado político se relaciona como forma organizadora, como entendimento que determina, limita, ora afirma, ora nega, sem ter em si mesmo nenhum conteúdo. (MARX, 2013a, p.50)

mediador para o qual ele transfere toda a sua impiedade, toda a sua desenvoltura humana. (MARX, 2010, p.39)

Ao longo da leitura, é notório o quanto esta obra é um momento de transição, no qual Marx abandona a “crítica crítica” e os pensamentos em voga, representados pela “sagrada família” dos filósofos alemães, passando para a crítica que busca a raiz dos fenômenos, e isso só pode ser realizado na medida em que se parte da crítica a economia política, logo, à crítica das armas sem abdicar à crítica das armas. A questão judaica é o pretexto para analisar os limites impostos a emancipação política, e fazer a crítica ao Estado político. A emancipação política que o judeu, assim como dos homens cristãos, consiste na emancipação do Estado à religião como tal, em sua emancipação a religião do Estado, não professando nenhuma religião e afirmando-se apenas como órgão político. Quanto a emancipação política em relação à religião, esta não se dá isento de contradições, posto que, a emancipação política não se dá de forma despida as contradições que são necessárias para a superação e a conquista da emancipação humana. O limite da emancipação política está no fato de que o Estado é capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, e contraditoriamente, o Estado é capaz de ser um Estado livre [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem *livre*. (MARX, 2010, p. 38-9).

Acerca da relação entre religião e Estado, especificamente, o judaísmo e o cristianismo, e suas implicações na vida cotidiana e política dos homens, temos que,

O judaísmo não continuou a se desenvolver como religião, não conseguiu prosseguir em seu desenvolvimento teórico, porque a cosmovisão da necessidade prática por sua própria natureza é acanhada e se esgota em poucos traços. A religião da necessidade prática, por sua essência, não foi capaz de chegar à sua realização plena na teoria, mas tão somente na práxis, justamente porque sua verdade é a práxis. O judaísmo não foi capaz de criar um mundo novo; ele conseguiu tão somente atrair as novas criações e novas relações que surgiram no mundo para o âmbito de sua laboriosidade, porque a necessidade prática, cuja inteligência é o interesse próprio, comporta-se passivamente e não se expande a bel-prazer, mas se encontra já expandido com o desenvolvimento continuado das condições sociais. O judaísmo atinge o seu ponto alto com a realização plena da sociedade burguesa; mas a sociedade burguesa só se realiza plenamente no mundo cristão. Somente sob a dominação do cristianismo, que torna todas as relações nacionais, naturais, morais e teóricas exteriores ao homem, a sociedade burguesa foi capaz de separar-se completamente da vida do Estado, romper todos os laços que prendiam o homem ao seu gênero, substituir esses laços de gênero pelo egoísmo, pela necessidade egocêntrica e dissolver o mundo humano em um mundo de indivíduos atomizados, que se hostilizam mutuamente. O cristianismo se originou do judaísmo. Ele voltou a dissolver-se no judaísmo. O cristão foi, desde o princípio, o judeu teorizador; por conseguinte, o judeu é o cristão prático, e o cristão prático se tornou de novo judeu. O cristianismo suplantou o judaísmo real apenas na aparência. Ele era muito refinado, muito espiritualista, para conseguir eliminar a crueza da necessidade prática de outro modo do que recorrendo ao expediente de elevá-la às alturas do céu. O cristianismo é a ideia sublime do judaísmo, o judaísmo é a aplicação ordinária do cristianismo; essa aplicação, todavia, só pôde se tornar universal depois que o cristianismo, como religião madura, havia realizado plenamente na teoria a

autoalienação do homem em relação a si e à natureza. Só então o judaísmo pôde chegar à dominação universal e fazer do homem alienado e da natureza alienada objetos alienáveis, vendáveis, sujeitos à servidão da necessidade egoísta e do negócio. (MARX, 2010, p.59)

Com base nisso, temos que existe uma compatibilidade e de forma velada, uma conveniência entre Estado e religião, mesmo que esta união não seja oficial. Uma das razões de existirem é justamente servir aos ditames da economia, e esse caráter tornou-se mais assertivo com o processo do feudalismo para o capitalismo, levando em consideração que assim como demais superestruturas e instituições reguladoras da sociedade, estas devem garantir que uma maioria se subjuga a uma minoria em prol da manutenção de um determinado grupo no poder e aumento da riqueza adquirida por estes.

Em *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, Marx adere integralmente ao ideal do comunismo, fazendo a crítica a democracia burguesa e esclarecendo como o pensamento liberal entende a sociedade civil e a política. No período em que foi elaborado, 1844, o filósofo entende que a Alemanha conseguiu concluir à crítica a religião, e tendo como pressuposto que a análise e a compreensão da religião é um pressuposto à toda crítica. É o homem quem funda a religião, e não o contrário. Com efeito, quando não se tem clareza de quem é o sujeito e o objeto da criação, a religião assume uma autoconsciência e autopercepção diante do homem que ainda não se assumiu ou que já se perdeu¹⁴.

De acordo com Marx (2013b, p.151-2), o homem sempre será o *mundo do homem* e o Estado será a representação da sociedade. A sociedade e o Estado em parceria, produzem a religião, que representa uma consciência de mundo invertido, logo, um *falso socialmente necessário*, uma superestrutura para atender as demandas que estão diretamente imbricados com as relações econômicas estabelecidas na vida cotidiana dos homens. Ao fazer a crítica a religião, Marx argumenta que ao arrancar “as flores imaginárias” – representação da religião – esta acontece para que os homens possam desvencilhar-se de seus grilhões desprovidos de fantasias, permitindo assim que *a flor viva desabroche*. À medida que os homens configuram a realidade como seres desenganados, que utilizam a razão, passam a girar em torno de si mesmos, em torno de seu verdadeiro sol. A religião é necessária para que os homens reafirmem seus pensamentos e ações. No instante que os indivíduos tomam para si a responsabilidade de seus atos e passam a girar para si, a simbologia de um ente superior torna-se irrelevante.

¹⁴ A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o protesto contra a miséria real. (MARX, 2013, p.151)

Fazendo um movimento de regresso ao que já havia sido elaborado na obra *sobre a questão judaica*, Marx apresenta como uma das problemáticas centrais, a necessidade que um grupo específico tinha de revolucionar, buscando para além da emancipação política, mas uma emancipação humana universal. Perante o exposto, o filósofo alemão anui que, no campo da *práxis*, o cenário na sociedade capitalista só permite uma revolução *parcial* e meramente *política*, que se baseia em permitir que apenas os pilares do edifício se sustentem. Isso significa que uma categoria distinta da sociedade civil se emancipa e alcança o domínio universal – essa classe dada uma situação particular, atinge uma emancipação universal, libertando utopicamente a sociedade ao transparecer que esta é parte de seu extrato, logo tem a mesma acessibilidade a adquirir recursos materiais e intelectuais que a classe revolucionária “conquistou”. Tudo isso tem um preço, e a burguesia só atua em *quid pro quo*, em síntese, nada ela dá, tudo ela toma para si.

Nenhuma classe da sociedade civil pode desempenhar esse papel sem despertar, em si e nas massas, um momento de entusiasmo em que ela se confraternize e misture com a sociedade em geral, confunda-se com ela, seja sentida e reconhecida como sua *representante universal*; um momento em que suas exigências e direitos sejam, na verdade, exigências e direitos da sociedade, em que ela seja efetivamente o cérebro e o coração sociais. Só em nome dos interesses universais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar o domínio universal. Para alcançar essa posição emancipatória e, com isso, a exploração política de todas as esferas da sociedade no interesse de sua própria esfera, não bastam energia revolucionária e autossentimento [*Selbstgefühl*] espiritual. Para que a *revolução de um povo* e a *emancipação de uma classe particular* da sociedade civil coincidam, para que *um* estamento [*Stand*] se afirme como um estamento de toda a sociedade, é necessário que, inversamente, todos os defeitos da sociedade sejam concentrados numa outra classe, que *um* determinado estamento seja o do escândalo universal, a incorporação das barreiras universais; é necessário que uma esfera social particular se afirme como o crime *notório* de toda a sociedade, de modo que a libertação dessa esfera apareça como uma autolibertação universal. Para que *um* estamento seja *par excellence* o estamento da libertação é necessário, inversamente, que um outro estamento seja o estamento inequívoco da opressão. O significado negativo-universal da nobreza e do clero francês condicionou o significado positivo-universal da classe *burguesa*, que se situava imediatamente ao lado deles e os confrontava. (MARX, 2013b, p.160)

Marx (2013b, p. 161-3) encerra suas considerações expondo que se espera no campo da *práxis*, é que o papel emancipador que se encontra sucessivamente assumido tão logo se inicia a luta entre as classes, desde o principado contra a realeza, o burocrata contra o nobre, o burguês contra todos os anteriores e cabe tão somente ao proletariado entrar em embate contra a burguesia. Face a isso, em um movimento pungente, almeja-se que em um dado momento, uma classe realize a liberdade social concreta, não sob certas condições externas aos homens. Esse processo não é dado de forma natural, mas através da exigência, pelas necessidades imediatas que a vida material e pelos grilhões que só aumentam no

cotidiano. Para o filósofo alemão, a possibilidade da emancipação só é possível quando uma classe com *grilhões radicais*, se nega a ser apenas sociedade civil de um estamento, mas seja a dissolução de todos os grupos, possuindo um caráter universal frente ao sofrimento de um grupo majoritário. Principalmente, não reivindique um *direito particular* porque contra ela se comente alguma injustiça particular, e sim, uma injustiça por excelência, que não requeira um título particular, mas se regozije pelo título *humano*. Logo,

[...] não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a *perda total* da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um *reganho total* do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o *proletariado*. (MARX, 2013b, p.162)

Para Marx (2013b, p.163), utilizando como exemplo a sociedade alemã, a única libertação mais próxima do almejado para um mundo mais justo enceta no instante em que do ponto de vista *teórico*, o homem declara-se como ser supremo do homem. Assim, a *emancipação dos homens* tem como cabeça a *filosofia* e o proletariado é o *coração*, isso porque, “A filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção [*Aufhebung*] do proletariado, o proletariado não pode se suprassumir sem a efetivação da filosofia.”

Em 1845, Marx em parceria com Engels, elabora a obra *A sagrada família*, no qual, retoma seus escritos acerca da “crítica crítica” à filosofia alemã lançada anteriormente a Bruno Bauer trazendo aprofundamentos acerca da filosofia neo-hegeliana da qual este último e seus “consortes”, fazem uso para explicar a dinâmica social que rege a sociedade alemã. Segundo Marx e Engels (2011, p. 105), Bauer confunde o *Estado* com a *humanidade*, os *direitos humanos* com o *homem*, a *emancipação política* com a *emancipação humana*, não concebendo um *Estado* de *tipo próprio* ou um *ideal filosófico de Estado*.

Na *questão judaica*, Estado e Religião são o cerne da discussão e assim sendo, Marx e Engels ao regressarem a essa relação, pontuam questões que antes não haviam sido desenvolvidas na obra. Uma das antíteses retratadas está na crítica da emancipação política que transforma em uma crítica à religião judaica, em que, a religião é sacrificada à essência do Estado, e a essência do Estado é apenas o meio para dar cabo da vida do adversário “da Crítica”, a religião e a teologia acrílicas (MARX e ENGELS, 2011, p. 131). É irrefutável que diante da vinculação entre Estado Moderno e religião, foi mais fácil para Bauer apontar para um Estado crítico limitado a teologia. A política referendada pelo filósofo toma como critério o seu credo crítico, transformando o Estado em argumento contra a religião e a teologia acrílica. Desta forma, cabe ao Estado assumir a função de executor dos desejos crítico-teológicos do coração burguês.

Quando Bauer inicialmente levanta que os judeus ao não renegarem sua religião aceitam que o Estado cristão pode excluí-los, não leva em consideração que essa instituição não tem o poder de suprimir uma comunidade, posto que, dela se excluem somente quem não se propõe a fazer parte do seu desenvolvimento e aceita suas regras. Em conjunto, a sociedade que representa os ideais de uma classe dominante, exclui de forma sutil, lançando estratégia para que os próprios membros que vão contra seus preceitos, sintam-se deslocados, preferindo estes se retirarem. Assim, o Estado dos estamentos e do cristianismo exclusivo não é apenas o Estado imperfeito, mas sim, o Estado cristão imperfeito (MARX e ENGELS, 2011, p. 106).

Marx e Engels (2011, p. 130) levantam quanto a liberdade exigida por parte da comunidade judaica, reafirmando que, esta restrita ao campo político. Na medida em que esse grupo não desiste de suas concepções de mundo, fazem política, e nenhuma condição pode se opor a liberdade política. A desintegração do homem em cidadão não religioso e em homem privado religioso não controverte a uma emancipação política. É exequível que o Estado se emancipe da religião do Estado, mesmo que esta religião seja confiada a si mesma na sociedade burguesa, assim como, o indivíduo pode se comportar em relação a ela de forma privada e não como assunto público.

[...] os direitos humanos não liberam o homem da religião, mas apenas lhe outorgam a liberdade religiosa, não o liberam da propriedade, mas apenas lhe conferem a liberdade da propriedade, não o liberam da sujeira do lucro, mas, muito antes, lhe outorgam a liberdade para lucrar. Demonstrou-se como o reconhecimento dos direitos humanos por parte do Estado moderno tem o mesmo sentido que o reconhecimento da escravatura pelo Estado antigo. Com efeito, assim como o Estado antigo tinha como fundamento natural a escravidão, o Estado moderno tem como base natural a sociedade burguesa e o homem da sociedade burguesa, quer dizer, o homem independente, entrelaçado com o homem apenas pelo vínculo do interesse privado e da necessidade natural inconsciente, o escravo do trabalho lucrativo e da necessidade egoísta, tanto da própria quanto da alheia. (MARX E ENGELS, 2011, p.132).

Em linhas gerais, o Estado moderno reconhece sua base natural no direito geral dos homens, sendo resultado da sociedade burguesa. A emancipação dos judeus e a concessão a estes dos “direitos humanos” é um ato mutua condicionante. A comunidade judaica aspira o reconhecimento de sua humanidade livre, em que é considerado a liberdade de movimentos, de residência, de viajar, de exercer o comércio, etc. e isso lhe é de direito, levando em consideração que a “sociedade burguesa livre” encerra uma essência absolutamente comercial e judaica e ele é, de antemão, parte necessária dela.

Um outro tópico que despendeu atenção não apenas de Marx, mas de Engels, é o tópico da emancipação. Politicamente, judeus e cristãos são completamente emancipados. O que é um campo distante é a emancipação humana destes. Segundo os filósofos em questão, a

essência da emancipação política ainda carece de ser investigada. Ao passo que os judeus não tem a possibilidade de se emanciparem no campo político, isso significa que esse Estado está acabado e deve ser demonstrado como subdesenvolvido, o que não foi retratado até os “Anais franco-alemães”.

O senhor Bauer tem a ilusão dos judeus-alemães, ao reclamar a participação na comunidade política, em um país em que a comunidade política não existe, ao reivindicar os direitos políticos ali onde apenas existem privilégios políticos. De nossa parte, mostrou-se ao senhor Bauer, ao contrário, que ele mesmo, não menos do que os judeus, deixou-se levar pela “ilusão” em relação à “situação política alemã”. Ele esclareceu, com efeito, a relação dos judeus nos Estados alemães a partir do fato de “o Estado cristão” não poder emancipar os judeus em termos políticos. Ele esbofeteou o rosto dos fatos, construiu o Estado dos privilégios, o Estado cristão-germânico como se fosse o Estado cristão absoluto. De nossa parte, provou-se, ao contrário, que o Estado moderno, politicamente acabado, que não conhece nenhum tipo de privilégio religioso, é também o Estado cristão acabado, e que, portanto, o Estado cristão acabado não apenas pode emancipar os judeus, como também os emancipou e teve de emancipá-los devido a sua própria essência. (Ibidem, p.130)

No que tange a *Crítica*, temos que ela se opõe a *validade prática dos privilégios*, à *teoria livre e o estado de coisa pública* quanto à *validade legal dos privilégios*. Isso significa que de acordo com Marx e Engels (2011, p.135), o *estado de coisa público moderno*, ou, *O Estado acabado moderno* não está baseado como entende a *crítica*, pautando-se na sociedade dos privilégios, mas, na sociedade em que os privilégios foram suspensos e dissolvidos, ou seja, na sociedade burguesa já desenvolvida. No Estado Moderno desenvolvido, a religião e demais elementos vivenciados pela sociedade burguesa só puderam existir de modo concreto à medida que assumiram um caráter apolítico. Marx e Engels (2011, p.136) ratificam que com isso, a morte civil da religião dentro do Estado, representa sua vida mais poderosa e possibilita que esta obedeça a suas próprias regras, sem que ninguém a estorve, estendendo sua existência a toda sua extensão. Segundo a *Crítica*, a essência geral do Estado deve manter a coesão dos átomos egoístas individuais, logo, os *átomos da sociedade burguesa*. Contudo, esses átomos são uma representação presente no céu de sua própria imaginação. A realidade mostra que não existem *egoístas divinos*, e sim, *homens egoístas*. Somente na *superstição política* é possível pensar que a vida burguesa deve ser mantida em coesão pelo Estado, e não o contrário.

Temos que a antítese entre o Estado democrático e a sociedade burguesa corresponde a antítese entre a comunidade pública e a escravidão, isso porque, no mundo contemporâneo, todos são parte, de acordo com Marx e Engels (2011, p.135), da escravidão e concomitantemente, da comunidade. A escravidão na sociedade burguesa no campo da aparência corresponde a maior liberdade que outrora a classe subjugada obteve,

contraditoriamente, o fato de o capitalismo não vincular a vida dos homens a nexos gerais e nem ao próprio homem, esconde que sua servidão e humanidade são permutadas em troca de uma liberdade falaciosa, e o privilégio é substituído pelo direito. Em Hegel, o Estado e a propriedade privada são determinados como antíteses da generalidade ilimitada da autoconsciência. Todavia, estas deveriam ser entendidas como mecanismos que transformam os homens em abstrações, quando deveriam ser homens individuais e concretos.

Ademais, Marx e Engels encerram a questão do Estado nesta obra apresentando os mistérios da economia política e suas implicações na dinâmica sócio-política. Dentre as revelações, ratifica-se que é papel do Estado, moralizar a fortuna – ou a apropriação de riquezas pelo trabalho alheio – assim como, proporcionar a juventude rica e inexperiente os rudimentos para economia individual. A esta entidade, cabe também, lidar com o problema da organização do trabalho, atuando como um “mediador”, tendo em vista que deve garantir uma associação dos capitais e do trabalho, em que, o bem-estar do proletariado deve ser assegurado de modo honesto, inteligente e justo, sem que isso fira a fortuna do burguês, proporcionando a construção de laços afetivos e de reconhecimento entre as classes, o que reverbera em uma concórdia dentro do Estado. Quando o Estado fracassa nessa mediação, cabe a um *Rodolfo*¹⁵ pôr em prática a teoria almejada. Ao nosso ver, esse Rodolfo corresponde na sociedade dos séculos XX e XXI, a própria burguesia sob a figura das ações filantrópicas, que atuam na conciliação dos problemas que o próprio sistema capitalista criou e mantém aqueles que se encontram à margem social dependentes de sua benevolência.

Em *Glosas Críticas Marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”*, o cenário religioso divide espaço com a questão do pauperismo e o papel do Estado moderno frente a elucidação dessa problemática. De acordo com Thomas Malthus¹⁶, os trabalhadores não mereciam e não queriam ser ajudados e o que os diferiam dos donos dos meios de produção era a moral. O controle de natalidade para um cristão era algo que não

¹⁵ No romance de Eugène Sue, *Os mistérios de Paris*, “[...] a transição do mundo baixo ao mundo elevado é uma transição comum de romance. Os *disfarces de Rodolfo*, príncipe de Geroldstein, conduzem-no às camadas mais baixas da sociedade assim como sua posição lhe dá acesso a seus círculos mais altos. A caminho do baile aristocrático, não são, de maneira nenhuma, os contrastes da situação atual do mundo que o põem a refletir; mas são seus *próprios* mascaramentos contrastantes que lhe parecem *picantes*. (MARX E ENGELS, 2011, p. 77)

¹⁶ Thomas Malthus foi um economista britânico e defensor dos ricos proprietários de terra. Malthus desenvolveu uma teoria acerca do *princípio da população*, que foi comumente utilizada para validar a pobreza entre uma das classes sociais. Para ele, é da natureza humana o desejo de satisfazer-se sexualmente, e isso se refletia na taxa de reprodução, que quando incontidas, acarretava aumentos significativos sob forma de progressão aritmética na população. Isso significa que a medida em que a população sucumbia aos *desejos carnis*, tinham uma probabilidade maior de duplicar seus descendentes. A pobreza e a fome surgem como mecanismo que a classe dominante apresenta para controlar a seu favor o crescimento da população, assim como a produção e seu consumo de alimentos.

precisava ser defendido, mas para os indivíduos que estavam à margem social, isso era mais do que necessário, era urgente. O ato sexual antes, durante e fora do casamento de acordo com o pensamento de Malthus era uma condição genética dos pobres, que por não conseguirem se controlar, só podiam ser contidos em sincronia com a coibição de suas forças vitais. Isso significa que era dado aos trabalhadores apenas o necessário para existir e produzir mais-valor (sociedade capitalista). Tendo como objeto de análise o carecimento do povo inglês, a *lei dos pobres*¹⁷, demonstra que a população deve superar os meios de subsistência que lhes são conferidos, e o Estado não deve atuar de forma assistencial tendo que essa ação reverbera em um estímulo público a miséria. Assim, de acordo com o ideário malthusiano, o Estado nada pode fazer que não seja abandonar a pobreza ao seu destino e tornar mais fácil a *morte dos pobres*. (MARX, 2010, p.53).

Através dessa lógica, Marx lança algumas teses acerca do Estado, no qual pode ser entendido a existência de uma dependência ontológica entre Estado e sociedade civil, no qual o primeiro - como já havia sido exposto em obras anteriores do filósofo alemão – é fundado pelo segundo. Outro ponto é o Estado como instrumento de reprodução dos interesses dominantes, no qual, a existência do Estado e a existência da escravidão (entende-se por opressão de uma classe) são inerentes, e sendo a sociedade civil contraditória, há a necessidade de um poder que defenda os interesses de um grupo que detém a riqueza mundial.

A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis. O Estado antigo e a escravidão antiga - fracas antíteses clássicas - não estavam fundidos entre si mais estreitamente do que o Estado moderno e o moderno mundo de traficantes, hipócritas antíteses cristãs. Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela. Mas nenhum ser vivo acredita que os defeitos de sua existência tenham a sua raiz no princípio da sua vida, na essência da sua vida, mas, ao contrário, em circunstâncias externas à sua vida. O suicídio é contra a natureza. Por isso, o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma, e tentar remediá-los. Se tais modificações são infrutíferas, então o mal social é uma imperfeição natural, independente do homem, uma lei de Deus, ou então a vontade dos indivíduos particulares é por demais corrupta para corresponder aos bons objetivos da administração. E quem são esses perversos indivíduos particulares? São os que murmuram contra o governo sempre que ele limita a liberdade e pretendem que o governo impeça as consequências necessárias dessa liberdade. Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual

¹⁷ Vocês, os pobres, têm o direito de existir, mas apenas de existir; não têm o direito de procriar, assim como não têm o direito de existir em condições humanas. Vocês constituem uma praga e, se não podemos eliminá-los como às outras pragas, devem sentir-se como tal, devem saber que serão controlados e impedidos de criar novos supérfluos, seja diretamente, seja induzindo-os à preguiça e ao desemprego. Vocês vão viver, mas apenas como exemplo para advertir a todo aquele que possa vir a ter ocasião de tornar-se supérfluo. (ENGELS, 2010, p.317)

ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. (MARX, 2010, p.60-2)

Nesta passagem, Marx expressa o quão é difícil para o Estado fazer o movimento de admitir sua perversidade em prol da vida privada. Como “mecanismo compensatório”, ele busca transparecer a imagem de *pai dos pobres*, e ao mesmo tempo, sem deixar de ser *mãe dos ricos*. Aqueles que duvidam de sua generosidade e lutam por um Estado que possibilite uma equidade de direitos é duramente repreendido, posto que jamais será aceito que tal entidade seja tida como veículo dos males distribuídos a humanidade.

Por fim, como última tese elaborada por Marx nas *Glosas Críticas*, temos que para uma mudança na estrutura social, é preciso a *extinção do Estado Burguês* e isso somente é possível por meio da revolução. A arma do proletariado para conduzir uma revolução social está em ser um indivíduo político. Essa superestrutura é basilar para destruição do Estado e possibilidade de um trabalho não mais explorado, mas associado. Entendendo que,

A revolução em geral - a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações - é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem revolução. Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. (MARX, 2010, p.78)

Perante o objetivo alcançado, o socialismo pode se despir de seu revestimento político para dar início a sua atividade organizativa. Ao dissolver a velha sociedade, toda revolução tem sua natureza no campo social e ao derrubar o velho poder, é conferida a esta revolução uma *alma política*. A revolução social é *um protesto do homem contra a vida desumanizada* (Ibdem, p.76), partindo do olhar lançado pelo indivíduo singular real e a comunidade, cuja separação é motivo de reação por parte dos homens, é a verdadeira comunidade do homem, *sua essência humana*.

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels tomarão como pressuposto para a essência de seu método, a apreciação da sociedade, a descoberta da relação que atravessam os meios econômicos de produção, o Estado e as superestruturas que legitimam e fortalecem este último. Nesta obra, os filósofos inauguraram os fundamentos para uma nova concepção materialista de história, à proporção que enxergam, não as ideias, os produtos da consciência como órgão fundante e matriz da realidade social, mas as relações materiais e concretas que os homens estabelecem entre si, explicações para suas ideias e criação de instituições. Para concepção adequada da realidade não se pode permanecer, muito menos, partir do plano ideal, mas buscar o que conecta este mundo à realidade objetiva. Eles assinalam como primeiro ato histórico dos homens, a produção dos meios para satisfação das necessidades como resposta a

produção da própria vida material dos homens. Essa condição, tal como desde a comunidade primitiva, deve ser realizada dia-a-dia para manter os homens vivos.

Sobre as superestruturas representadas pela religião, política e o direito através da figura do Estado, o que Marx e Engels buscam, é abolir as verdades eternas, ou o *falso socialmente necessário* propagado pela classe dominante, e não dar a estas representações ideológicas uma nova configuração. Mais uma vez, é feito uma defesa em prol de abolir a figura do Estado burguês. Em uma sociedade na qual são extintas as diferenças entre classes e toda a produção é concentrada nas mãos de uma única comunidade, o poder público perde seu caráter político.

[...] a luta a ser travada contra essa nova classe dominante deva propor-se, em contrapartida, a uma negação mais resoluta e mais radical das condições até então existentes do que a que puderam fazer todas as classes anteriores que aspiravam à dominação. Toda essa aparência, como se a dominação de uma classe determinada fosse apenas a dominação de certas ideias, desaparece por si só, naturalmente, tão logo a dominação de classe deixa de ser a forma do ordenamento social, tão logo não seja mais necessário apresentar um interesse particular como geral ou “o geral” como dominante. Uma vez que as ideias dominantes são separadas dos indivíduos dominantes e, sobretudo, das relações que nascem de um dado estágio do modo de produção, e que disso resulta o fato de que na história as ideias sempre dominam, é muito fácil abstrair dessas diferentes ideias “a ideia” etc. como o dominante na história, concebendo com isso todos esses conceitos e ideias singulares como “autodeterminações” do conceito que se desenvolve na história. (MARX E ENGELS, 2007, p.49)

Quanto a questão do Estado Moderno e da Propriedade Privada, estes, de acordo com os filósofos, se equivalem. A burguesia que antes era um estamento, ao se transformar em classe, é forçada a se organizar na esfera nacional, e não no plano local, como era anteriormente, dando as suas necessidades uma ampla proporção. Nesse interim, com a emancipação da propriedade privada em relação a comunidade, o Estado passa a ter uma existência particular dentro e fora da sociedade civil, arcando com a organização da burguesia para garantir as propriedades deste grupo, assim como a conservação de seus interesses. O Estado possui autonomia até o instante em que um extrato social não se configurou como classe dominante, deduzindo que “o Estado existe apenas em função da propriedade privada, de tal modo que isso também foi transmitido para o senso comum.” (MARX E ENGELS, 2007, p.75)

Em relação a representatividade do Estado perante a sociedade civil, fica implícito que,

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e,

mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei. (Ibdem, p.76)

Acerca do direito privado, temos que este se desenvolve atrelado a questão da propriedade privada e isso não poderia ser diferente, posto que, o primeiro surge como uma das formas de salvaguardar o segundo. No plano das ideias, as relações estabelecidas entre as propriedades existentes são declaradas como resultado de uma vontade comum de toda a sociedade. É posto como verdade que a propriedade privada se tornou independente da comunidade, gerando a ilusão de que a própria comunidade descansa na vontade privada, em suma, na disposição arbitrária das coisas. A *práxis* por sua vez, traz consigo os limites econômicos para o proprietário privado se o então dono dos meios de produção quiser manter sua propriedade e com ela seu *jus abutendi* passem para outra pessoa (considerando que esta é *uma coisa* em relação a sua vontade e assim o é pelo comércio independente do direito, verdadeira propriedade). Marx e Engels afirmam que o direito privado é reduzido a uma mera vontade, resultado do desenvolvimento ulterior das relações de propriedade. No campo ideológico, temos que assim como o direito, demais complexos ideológicos são representados por uma determinada classe, que toma para si a *autonomização dos negócios por meio da divisão do trabalho*, à vista disto, seu ofício como o *verdadeiro ofício*. Os ideólogos (aqui representados pelos religiosos, políticos – homens de Estado geral, juristas) criam ilusões no que diz respeito ao seu ofício, atribuindo a suas tarefas uma dimensão funcional e uma responsabilidade maior do que estas já têm por si próprias. As ligações no campo da política são convertidas em conceitos fixos dentro da consciência, atuando como verdade absoluta e motor ativo frente a leitura da dinâmica social, reafirmando mais uma vez a ideia de mundo invertido que Marx e Engels retratam nessa obra quando tratam do meio em que se configura a figura da ideologia. As questões trazidas pelas superestruturas e pelo Estado sempre serão dentro da sociedade capitalista ideias colocadas de cabeça para baixo, por ser aplicada em um mundo que enxerga as coisas de modo inverso.

Na elaboração do *Manifesto comunista*, Marx e Engels já iniciam seus escritos afirmando que, *a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes*, logo, essa disputa existe para assegurar a manutenção de alguma propriedade, seja de meios materiais ou da dominação. Engels faz esse resgate em sua obra, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, apontando que durante a pré-história (organização social anterior à história escrita), a propriedade comum da terra foi a forma primitiva da sociedade. Essa organização foi desvendada em sua forma típica pela descoberta de Morgan (Lewis Henry - 1818-81), na qual foi descrita a verdadeira natureza de *gens* e sua relação com a tribo.

Com a dissolução das comunidades primitivas, a sociedade passou a dividir-se em classes distintas, iniciando um terreno de disputa entre seus membros. Tendo em vista esse cenário, Marx e Engels entendem que *o executivo no Estado Moderno* continua senão, a representar *um comitê para gerir negócios comuns de toda a classe burguesa*, em que esta última no processo de galgar por seu lugar social, assumiu um papel *iminentemente revolucionário*. Contudo,

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Rasgou todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus "superiores naturais", para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do "pagamento à vista". Afogou os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despuorada e brutal. A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio seus servidores assalariados. A burguesia rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a meras relações monetárias. (MARX E ENGELS, 2010, p.42)

Ao Estado Moderno coube legalizar todas as ações empreendidas, posto que ele é o representante legal dessa classe. Mais do que reafirmar, esse órgão defendeu a continuidade dessas ações realizadas pela burguesia falsificando o real em benefício de uma minoria que detém a posse dos meios produtivos. Marx e Engels (2010, p.46), destacam que no movimento empreendido de mudança socio-estrutural, com a criação da indústria moderna, a pequena oficina que antes era composta pelo antigo mestre e alguns discípulos, desaparece e assume esse posto a grande fábrica do industrial capitalista. Os trabalhadores passam a serem distribuídos militarmente, *como soldados rasos*, sob a constante vigilância hierárquica de suboficiais e oficiais. Com a sociedade burguesa, os proletariados não passam apenas a servidão burguesa, representada pelo Estado e a classe, mas transformam-se em reféns *da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica*. Para os filósofos, *esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso e exasperador quanto maior é a fraqueza com que proclama ter no lucro seu objetivo exclusivo*. O capitalista compreende somente as necessidades do capital e a produção de mais-valor.

Como forma de contrapor-se aos desmandos que a classe burguesa defende como necessária para garantia de um bem-comum, e que esconde na realidade suas reais intenções de manutenção do que foi conquistado indevidamente por esta, Marx e Engels defendem em seu manifesto uma *revolução operária*, no qual, o proletariado se elevará perante a classe

dominante a favor de uma conquista democrática universal. De acordo com seu entendimento diante do período histórico em que se encontravam,

Nos países mais adiantados, contudo, quase todas as seguintes medidas poderão ser postas em prática:

1. Expropriação da propriedade fundiária e emprego da renda da terra para despesas do Estado.
2. Imposto fortemente progressivo.
3. Abolição do direito de herança.
4. Confisco da propriedade de todos os emigrados e rebeldes.
5. Centralização do crédito nas mãos do Estado por meio de um banco nacional com capital do Estado e com o monopólio exclusivo.
6. Centralização de todos os meios de comunicação e transporte nas mãos do Estado.
7. Multiplicação das fábricas nacionais e dos instrumentos de produção, arroteamento das terras incultas e melhoramento das terras cultivadas, segundo um plano geral.
8. Unificação do trabalho obrigatório para todos, organização de exércitos industriais, particularmente para a agricultura.
9. Unificação dos trabalhos agrícola e industrial; abolição gradual da distinção entre a cidade e o campo por meio de uma distribuição mais igualitária da população pelo país.
10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc. (Ibdem, p. 58)

Todas essas considerações estão longe de serem postas em prática em uma sociedade capitalista. A lógica do capital não permite que seja mantida uma relação igualitária entre os indivíduos, muito menos, a extinção de uma sociedade de classes. É preciso que exista o antagonismo de classes e a concentração de riquezas nas mãos de poucos. No campo da atualidade, a relevância do *Manifesto Comunista* para compreensão do papel representado pelo Estado está em perceber como este atua diante das relações estabelecidas no modo de produção. Diante das forças produtivas e das relações de produção, temos os conflitos sociais desencadeados por estes. Enquanto as forças produtivas representam os *meios de produção* (contemplando os *meios de trabalho* e os *objetos de trabalho*), assim como a força de trabalho, as *relações de produção* se manifestam nas relações de poder, relações de divisão das riquezas e relação de classes. *O poder político é o poder organizado de uma classe para opressão de outra* (Ibdem, 59), com o socialismo esse poder perde seu caráter político, por isso a inviabilidade do Estado Moderno existir em um outro sistema que não tenha como princípio a opressão. Entretanto, ao passo que o proletário reivindica seu papel como produtor das riquezas adquiridas, e por meio de uma revolução converte-se em classe dominante, destruindo drasticamente as antigas relações de produção e juntamente com as relações de dominação, estabelece uma comuta, na qual, *o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos*.

Marx e Engels sinalizam que toda defesa em prol do socialismo é relevante para a movimentação da classe operária. É preciso atacar todas as bases da sociedade existente garantindo que ao romper os grilhões, uma sociedade posterior possa suprimir o contraste entre cidade e campo, não exista mais uma divisão entre as famílias, o lucro privado e o trabalho assalariado, proclamando com isso, uma harmonia social e a transformação do Estado em uma administração da produção para o verdadeiro bem-comum de todos.

Em 1850, Marx finda sua obra *As lutas de classe na França*. Nestes escritos, o filósofo alemão vivencia o cenário francês em processo de transição para a Segunda República. Esse período fora marcado por sua curta duração sob o comando do então presidente *Luís Napoleão Bonaparte*, iniciando na revolução de 1848 até o golpe dado em 1851, em que Napoleão se torna imperador, dando início ao segundo Império. O lema adotado nesse período permanece o mesmo da Primeira República: *Liberté, Égalité, Fraternité*. Durante esse período, a França testemunhará uma tensão entre a República Social e Democrática e uma forma liberal de republicanismo que se manifestou com mais intensidade durante o levante das Jornadas de Junho de 1848. De modo cirúrgico, Marx evidencia a sensação deixada pós-guerra civil, que deveria representar um avanço social, mas que refez o caminho de dominação entre classes. Através de um extrato da *Neue Rheinische Zeitung* [Nova Gazeta Renana], o filósofo extraiu que,

A fraternité, a fraternidade das classes antagônicas, em que uma explora a outra, a fraternité, proclamada em fevereiro, inscrita com grandes letras nas fachadas de Paris, em cada prisão, em cada caserna, **tem como expressão verdadeira, genuína e prosaica a guerra civil, a guerra civil na sua feição mais terrível, a guerra do trabalho contra o capital**. Essa fraternidade flamejou de todas as janelas de Paris ao anoitecer do dia 25 de junho, quando a Paris da burguesia se iluminou enquanto a Paris do proletariado ardia em chamas, se esvaía em sangue e gemia de dor. **A fraternidade durou exatamente o mesmo tempo que o interesse da burguesia esteve irmanado com o interesse do proletariado. Os adeptos pedantes da velha tradição revolucionária de 1793, os sistemáticos socialistas, que mendigavam junto à burguesia em favor do povo e que obtiveram a permissão para proferir longas prédicas e comprometer-se pelo tempo que fosse necessário embalar o leão proletário em seu sono, os republicanos, que exigiam a manutenção de toda a velha ordem burguesa, mas descontada a cabeça coroadada, os opositores dinásticos, que o acaso incumbiu da derrubada de uma dinastia em vez de uma troca de ministros, os legitimistas, que não queriam despir a livrée [farda], mas apenas modificar seu corte: esses foram os aliados com que o povo efetivou o seu fevereiro. [...]** A Revolução de Fevereiro foi a revolução bela, a revolução da cordialidade geral, porque os antagonismos que nela explodiram contra o reinado dormitavam lado a lado em harmonia, *não desenvolvidos*, porque a luta social que formava o seu pano de fundo apenas ganhara uma existência fugaz, a existência da fraseologia, da palavra. **A Revolução de Junho é a revolução feia, a revolução repugnante, porque o fato tomou o lugar da fraseologia, porque a república pôs à mostra a cabeça do próprio monstro, tirando-lhe a coroa protetora e dissimuladora. – Ordem!** foi o grito de guerra de Guizot. **Ordem!** gritou Sébastiani, o guizotista, quando Varsóvia se tornou russa. **Ordem!** gritou Cavaignac, o eco brutal da

Assembleia Nacional francesa e da burguesia republicana. *Ordem! ribombavam suas metralhas ao rasgarem o corpo do proletariado.* Nenhuma das numerosas revoluções da burguesia francesa desde 1789 representara um atentado contra a *ordem*, pois todas deixaram a ordem *burguesa* intacta, por mais que a forma política desse domínio e dessa escravidão tivesse mudado. O mês de junho tocou nessa ordem. Ai desse junho! (*Neue Rheinische Zeitung*, 29 de junho de 1848 *apud* MARX, 2012, p. 63. **grifos nossos**)

O momento histórico apresentado esclarece os reais interesses por trás da associação entre a burguesia e o proletariado em um primeiro momento de confronto civil na França. A luta ocorrida em fevereiro unia classes em prol de um interesse comum, um *inimigo* comum. A insurreição de junho foi conduzida pela burguesia. O proletariado não tinha a necessidade imediata de promover a derrubada burguesa, e não teriam como. Contudo, diante do que estava sendo vivenciado, aos trabalhadores cabia apenas a palavra de ordem revolucionária: *Derrubar a burguesia! Ditadura da classe operária!* (MARX, 2012, p.64)

Marx interpreta todos esses fatos levando em consideração o instante em que o proletariado tem a sua derrota como símbolo da *república burguesa*. Nesse instante, vê-se a figura do Estado como representação fiel dos interesses burgueses, através da eternização do domínio exercido pelo capital, sob forma da escravização pelo trabalho explorado. A revolução nacional ficou subordinada ao destino da revolução proletária, logo está privada a primeira de sua aparente autonomia e de sua independência na convulsão social, levando em consideração que *o húngaro não será livre, nem o polonês, nem o italiano enquanto os trabalhadores permanecerem escravos!* (Ibdem, p.65).

No que tange a organização social e o direito de livre expressão, temos o Estado que continua a utilizar de um instrumento que deveria unificar os homens e torna-los equiparados em seus direitos e deveres – a constituição, para interceder pela classe que está no poder, no caso, a burguesia. Se no movimento de fevereiro burgueses e proletariados tinham os mesmos objetivos, mesmo que bandeiras distintas, essas diferenças passarão a ser consideradas pós-jornadas de junho, como uma afronta e uma insurreição perante a nova forma de governo estabelecida. Assim, é necessário que o Estado mantenha seu papel como elemento de repressão.

O artigo 8 da *Constituição garante a todos os franceses o direito de se associarem*. A proibição dos clubes era, portanto, uma inequívoca violação da Constituição, e a própria Constituinte deveria canonizar a profanação de seus santos. Contudo, *os clubes eram os pontos de encontro, as sedes de conspiração do proletariado revolucionário*. A própria Assembleia Nacional havia proibido a coalizão dos trabalhadores contra os seus burgueses. *E o que eram os clubes senão uma coalizão de toda a classe operária contra toda a classe burguesa, a formação de um Estado operário contra um Estado burguês?* Eles não representavam a mesma quantidade de Assembleias Constituintes do proletariado e a mesma quantidade de unidades militares, prontas para a revolta? *O que a Constituição visava estabelecer era, antes*

de tudo, o domínio da burguesia. Portanto, ao falar de direito à associação, a Constituição só podia estar se referindo àquelas associações que estivessem em consonância com o domínio da burguesia, isto é, com a ordem burguesa. Se, por decência teórica, essa parte recebeu uma formulação mais genérica, não estavam ali o governo e a Assembleia Nacional para interpretá-la e aplicá-la ao caso isolado? E se, na época da república que antecedeu à fundação do mundo, os clubes de fato foram proibidos pelo estado de sítio, eles não deveriam, na república regulamentada e constituída, ser proibidos por lei? Os republicanos tricolores nada encontraram para contrapor a essa interpretação prosaica da Constituição além da fraseologia efusiva da própria Constituição. (MARX, 2012, p. 92-3)

Uma outra função do Estado a serviço da classe dominante, é encobrir contratos de natureza fraudulenta e favorecer corrupções. Independente da época e do país, este órgão sempre estará dentro de uma sociedade de classes, viabilizando que o rico nunca deixe de ser mais rico e o pobre continue cada vez mais pobre, mesmo que para isso, o Estado tenha que sacrificar a si, ou abrir mão de seu papel como regulador da sociedade, assumindo a responsabilidade por crises que não foi ele quem causou, protegendo de toda forma a riqueza de uma determinada classe. Quando Marx (2012) se refere a burguesia francesa, esta não engloba a todos que fazem parte da classe, mas apenas um extrato que *ocupou o trono, ditou as leis nas câmaras, distribuiu os cargos públicos desde o ministério até as agências do tabaco*. Com o aperto financeiro que se encontrava a monarquia e a sua dependência para com a alta burguesia, do qual faziam parte, a *aristocracia financeira* (os banqueiros, os reis da bolsa, os reis das ferrovias, os donos das minas de carvão e de ferro e os donos de florestas em conluio com uma parte da aristocracia proprietária de terras, por exemplo.) mantinha o Estado cada vez mais submisso as suas vontades, permitindo que a burguesia enriquecesse através das especulações, empréstimos concedidos ao Estado e saqueio daqueles que investiram seus capitais em títulos do Estado, através da Bolsa de Valores.

Dando continuidade à interpretação da realidade descrita na França de 1850 por Marx, temos na obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* que se dispõe a analisar a ditadura do Estado Bonapartista de Luís Bonaparte (com a tomada de poder através de um golpe de Estado) sob regime de Império. Esta obra tem o caráter de aprofundar a compreensão do papel da luta de classes como agente de impulsão na história da sociedade e também, a natureza contraditória e limitada da democracia burguesa. A teoria do Estado, em especial, a doutrina da ditadura proletária, é examinada com maior detalhe por Marx nesta obra, culminando no seguinte pensamento: Todas as revoluções burguesas assumiram a antiga estrutura do Estado, aperfeiçoando apenas as formas de opressão das classes espoliadas.

O papel do Estado diante dos acontecimentos históricos que antecederam o golpe e após a tomara de poder por Luís Bonaparte, é atuar como instrumento de dominação da classe, cujo os representantes têm interesses particulares, apoiando-se na força civil e militar.

Por isso, Marx ao escrever suas *Cartas a Kulgelmann* expressa que a próxima tentativa dos proletários franceses não deve pautar-se em transferir a máquina burocrático-militar de uma classe para a outra, mas erguer uma máquina que *que atenda aos interesses de uma maioria, e não o contrário*. Essa é a condição de toda verdadeira revolução do povo. Não é possível humanizar e criar uma estrutura tendo como base um sistema opressor.

Em *Para a crítica da economia política*, obra que concluirá 16 anos após sua crítica a filosofia hegeliana, Marx fará o caminho de ruptura definitiva com a concepção de Hegel acerca do Estado. O estudioso alemão constata mediante as observações realizadas por mais de uma década, que diferente daquilo que era defendido pelo pensamento hegeliano, as relações de ordem jurídica, assim como o Estado em si, não podem ser explicadas por si próprias, muito menos, pela evolução do “espírito humano”. A gênese da superestrutura e da presença do Estado na sociedade é reflexo das condições materiais de existência em sua totalidade, ou seja, são condições que surgem para satisfazer a “sociedade civil¹⁸”. Assim como Engels enfatizou que somente é possível compreender a anatomia do macaco se entendermos a anatomia do homem, para Marx, somente é possível compreender a anatomia da sociedade burguesa, ao passo que se compreende primeiro a economia política. Desta forma,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2009, p. 47)

O Estado Moderno, que é nosso recorte para discutir as concepções ideo-políticas, se efetiva a partir do século XVI como forma de defesa frente a crise social do feudalismo – um declínio que se expressava de assolador e trazia consigo, traços de barbárie e regressão histórica dos homens. Esclarecemos que essa transição não foi tranquila, sequer breve.

Durante três séculos uma série de fatores foram determinantes para que houvesse uma mudança no modelo econômico e social vigente. Podemos destacar a exemplo, as práticas e regras que regulavam o funcionamento no interior dos feudos, que por

¹⁸ A palavra sociedade civil [*bürgerliche Gesellschaft*] surgiu no século XVIII, quando as relações de propriedade já haviam se libertado da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil, como tal, desenvolve-se somente com a burguesia; com este mesmo nome, no entanto, foi continuamente designada a organização social que se desenvolve diretamente a partir da produção e do intercâmbio e que constitui em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista. (MARX E ENGELS, 2007, p. 74)

consequência contribuiu para a transformação dos laços sociais e ideias que sustentavam esse tipo de organização. O caráter de autossustentabilidade dos feudos foi gradativamente perdendo espaço para um modelo de economia ligado às trocas comerciais e ao mesmo tempo, a ampliação do consumo de produtos manufaturados, de especiarias, atrelada a crise agrícola dos feudos contribuíram para o fim do acordo estabelecido entre servos e senhores feudais. Nesse interim, se por um lado as relações feudais sofreram um relaxamento na rigidez da organização do trabalho, o movimento de êxodo rural se intensifica por parte dos donos de terras, que buscam estreitar a dinâmica urbana e comercial, abrindo espaço para o trabalho assalariado, assim como, para o arrendamento de terras em troca de dinheiro.

À medida que a Europa ia se expandindo, devido a força que adquiriu principalmente através das inúmeras guerras, o modelo econômico capitalista apresentou-se como mecanismo de recomposição do poder. Todavia, para que esse novo modelo de produção pudesse suceder o feudalismo, foi preciso uma acumulação originária do capital, pois como pressuposto para existir, o sistema precisa ter algum capital acumulado. Antes do capitalismo a acumulação acontecia por meio da circulação de bens.

Num primeiro momento, dinheiro e mercadoria são tão pouco capital quanto os meios de produção e de subsistência. Eles precisam ser transformados em capital. Mas essa transformação só pode operar-se em determinadas circunstâncias, que contribuem para a mesma finalidade: é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista. A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 2013, p. 786)

Em *O capital*, mais especificamente, no capítulo *A assim chamada acumulação primitiva*, Marx nega a acumulação primitiva defendida pela economia política clássica¹⁹,

¹⁹ “Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua

afirmando que o processo de enriquecimento dos homens se deu de modo histórico e social, “[...] desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência” (MARX, 2013, p.785). O cerne da “acumulação primitiva”, está na expropriação dos trabalhadores diretos, em especial, dos camponeses, que garantiam sua subsistência através de plantar, colher, fiar, etc²⁰. Ao passo que foram sendo expulsos de suas terras (e isso ocorreu de maneira sistemática desde os séculos XIV e XV, em que os camponeses sem conseguir outra forma de existir que não fosse por meio da terra, tiveram que vender a única coisa que lhes restavam, a força de trabalho.

Esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo. (MARX, 2013, p. 787)

A expropriação desse trabalhador direto (camponês/camponesa), assim como da pessoa que vive da manufatura, tinha como implicação a conversão dos seus meios de vida em capital. O que eles tinham de propriedade, seja a pá, a foice, aqueles instrumentos estavam diretamente ligados ao trabalho deles, era uma extensão da atividade humana no trabalho realizado por estes, e ao ser excluída essa possibilidade de os trabalhadores continuarem a produzir da maneira que o faziam, os meios de produção que lhes foram retirados converteram-se em estratégias para subordina-los aos “novos proprietários” dos meios de produção. A partir desse momento, os trabalhadores passaram a utilizar os instrumentos apreendidos, sujeitando o trabalho a um capital, portanto, a produção não exatamente para a vida do trabalhador, mas a produção para elaboração de um mais-valor²¹, para a valorização do valor.

origem nos é explicada com uma anedota do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar.” (MARX, 2013, p. 785)

²⁰ Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas. (Ibidem, idem, p. 787-8)

²¹ [...] o trabalhador, durante uma parte do processo de trabalho, produz apenas o valor de sua força de trabalho, isto é, o valor dos meios necessários à sua subsistência. Produzindo sob condições baseadas na divisão social do trabalho, ele produz seus meios de subsistência não diretamente, mas na forma de uma mercadoria

O capitalismo para se expandir necessita aprofundar essas expropriações, assim como, os meios de vida em capital. Neste cenário, Marx (2013, p.808-9) sublinha que a burguesia requer e utiliza a força do Estado para “regular” e afiançar as exigências do capitalismo como uma lei natural, em que a coerção muda exercida pelas relações econômicas, sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador, comprimindo os salários nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital e favoráveis à produção de mais-valor, prolongando a jornada de trabalho e mantendo o proletariado em um grau de dependência.

Rosa Luxemburgo, em sua obra *A acumulação do capital*, defende com base nas sinalizações elaboradas por Marx, que o capitalismo é uma produção expansiva de reprodução ampliada, e desta maneira, a massa de trabalhadores e a massa de população existente na sociedade capitalista é insuficiente para garantir a dilatação do sistema, necessitando de uma fronteira externa, algo que exista fora dele e que este possa devastar e incorporar a si. O capitalismo está imbricado a existência de camadas e sociedades não capitalistas. Assim,

O processo da acumulação de capital está ligado por suas relações de valor e materiais: ao capital constante, ao capital variável e à mais-valia e a formas de produção não capitalistas. As últimas formam o meio histórico dado daquele processo. A acumulação do capital, porém, não pode ser explanada sob a hipótese do domínio exclusivo e absoluto da forma de produção capitalista, já que, sem os meios não capitalistas, torna-se inconcebível em qualquer sentido. [...] Entre as condições desta última e as condições de crescimento do capital constante e variável, em sua forma material, existe uma importante diferença. O capital não pode desenvolver-se sem os meios de produção e forças de trabalho existentes no mundo inteiro. Para estender, sem obstáculos, o movimento da acumulação, necessita dos tesouros naturais e das forças de trabalho existentes na superfície terrestre. Mas como estas se encontram, de fato, em sua grande maioria, acorrentadas a formas de produção pré-capitalistas – este é o meio histórico da acumulação de capital –, surge, então, o impulso irresistível do capital de apoderar-se daqueles territórios e sociedades. (LUXEMBURGO, 2021, p.362)

Nessas condições, para expandir temos que o capitalismo precisa produzir um maior número de trabalhadores, expropriando os homens que vivem do campo e em

particular, por exemplo, do fio, um valor igual ao valor de seus meios de subsistência, ou ao dinheiro com o qual ele os compra. A parte de sua jornada de trabalho que ele precisa para isso pode ser maior ou menor a depender do valor de seus meios de subsistência diários médios ou, o que é o mesmo, do tempo médio de trabalho diário requerido para sua produção. [...] A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista. [...] a taxa de mais-valor m/v nos mostra com exatidão, por meio de sua convertibilidade em $\frac{m}{v}$ (mais-trabalho) / (trabalho necessário), a relação mútua entre as duas partes da jornada de trabalho. Ela é de 100%. De modo que o trabalhador trabalha metade da jornada para si e a outra metade para o capitalista. O método de cálculo da taxa de mais-valor pode, portanto, ser resumido da seguinte forma: tomamos o valor total do produto e igualamos a zero o capital constante que meramente reaparece nesse produto. A soma de valor restante é o único produto de valor efetivamente criado no processo de produção da mercadoria. Estando dado o mais-valor, temos, então, de deduzi-lo desse produto de valor, a fim de encontrarmos o capital variável. Se, ao contrário, dispomos deste último, temos, então, de encontrar o mais-valor. Se ambos estão dados, basta realizar a operação final, isto é, o cálculo da relação do mais-valor com o capital variável: $\frac{m}{v}$. (Ibdem, idem, p. 292-5)

condições similares, convertendo esses meios de vida em capital. No capitalismo, conforme a centralização da acumulação vai se expandindo, os capitalistas menores vão sendo expropriados e em alguns casos vão se convertendo em força de trabalho. Em outros, viram gerentes dos novos proprietários (Continuam com cabeça de capitalista, mas mudam de lugar social). Como consequência desse processo de fagocitose que o capitalismo realiza, com o aumento do número de trabalhadores, o custo da venda referente a força de trabalho diminui. É papel da acumulação do capital recriar as condições de expansão do capitalismo de maneira ampliada, em que, ele precisa sempre repor sua base social (por meio das massas de trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho sob pena de carecimento da sua existência e de seus dependentes), mesmo que durante o momento de expansão venha a dizimar milhares de trabalhadores. A mão-de-obra que sucumbe não faz diferença para o sistema, haja vista que este produz mais e mais exércitos de proletários para apropriar-se das condições de subordinar novos trabalhadores ao capital.

Neste conto, Marx já havia deixado claro em *O capital* que os homens estão equivalentes no *céu de seu mundo político* e desiguais no que diz respeito a sua *existência terrena dentro da sociedade*. Assim, o cerne não está na forma política que o Estado assume, mas na natureza social a que ele se converte. Fazendo uma analogia as próprias relações de compra e venda que o capital estabelece, temos que, o comprador da mercadoria (a mercadoria no caso é a força de trabalho) estabelece com o vendedor (trabalhador) uma relação de livre arbítrio, em que estes se confrontam como indivíduos livres, proprietários e iguais perante a lei. Com isso, será sempre na relação direta entre os homens que estará o *segredo mais íntimo, o fundamento oculto de toda a construção social [...] da forma política das relações de soberania e dependência [...] de cada forma específica de Estado*. (MARX, 2017, p.852)

Cabe ao Estado Moderno preservar os interesses da classe dominante, seja pela força – com as instituições repressivas (As forças armadas, que além de defender o território, podem eventualmente ou sistematicamente dependendo da relação estabelecida para com um determinado grupo, ser utilizado para coerção interna; a polícia e o poder judiciário como elementos punitivos) como também, através dos elementos administrativos. Neste último, a educação institucionalizada pode ser tida como um mecanismo de propagação e manipulação em prol da burguesia, das ideias defendidas pela classe que está no poder.

Durante um grande espaço temporal, a educação foi deixada a cargo da igreja e poucas vezes o Estado interviu na forma como esta era conduzida. Somente quando a burguesia enxergou na educação uma possibilidade de produzir socialmente sua visão de

mundo para um grupo maior de pessoas e ratificar sua necessidade de existência, com a defesa das liberdades individuais, assim como do imperativo de os indivíduos serem partícipes do mercado e de se qualificarem profissionalmente para venderem suas forças de trabalho, atendendo a lógica do capital. A defesa de que é preciso uma determinada qualificação para desempenhar uma dada tarefa é uma das palavras de ordem do sistema capitalista.

Dessarte, o aparelho estatal se manifesta para defesa dos interesses dominantes sob dois aspectos: Como aparelho repressivo, controlando qualquer tipo de contestação; e como aparelho administrativo, que reproduz uma ordem social, configurando toda uma visão de mundo, reverberando nas relações estabelecidas pelos homens desde o núcleo familiar até as relações profissionais. É inescusável que os indivíduos subjugados incorporem e disseminem como verdadeira as ideias burguesas.

Em *A guerra civil na França* temos como cenário político a mobilização através da comuna. Com o objetivo de revolucionar e destruir a representação do Estado na época, esse movimento representou a primeira experiência histórica da tomada de poder pela classe trabalhadora. Contudo, Marx (2011a, p.131) destaca que apesar de ser uma forma política de emancipação social, libertando os homens do trabalho usurpado pelos meios de trabalho criados pelos próprios ou dados pela natureza, a *Comuna*, assim como a máquina e o parlamentarismo estatal, que *não são a vida real* – mas órgãos gerais organizados de sua dominação, não podendo se caracterizar como *um movimento social da classe trabalhadora, ou, movimento de regeneração geral do gênero humano, mas como meios organizados de ação*. Segundo o filósofo alemão,

A Comuna não elimina a luta de classes, através da qual as classes trabalhadoras realizam a abolição de todas as classes e, portanto, de toda [dominação de] classe (porque ela não representa um interesse particular, mas a liberação do “trabalho”, isto é, a condição fundamental e natural da vida individual e social que apenas mediante usurpação, fraude e controles artificiais pode ser exercida por poucos sobre a maioria), mas ela fornece o meio racional em que essa luta de classe pode percorrer suas diferentes fases da maneira mais racional e humana possível. Ela pode provocar violentas reações e revoluções igualmente violentas. Ela inaugura a emancipação do trabalho – seu grande objetivo –, por um lado, ao remover a obra improdutiva e danosa dos parasitas estatais, cortando a fonte que sacrifica uma imensa porção da produção nacional para alimentar o monstro estatal, e, por outro lado, ao realizar o verdadeiro trabalho de administração, local e nacional, por salários de operários. Ela dá início, portanto, a uma imensa economia, a uma reforma econômica, assim como a uma transformação política. (Ibidem)

Durante a elaboração dessa obra, temos que Marx (2011) entende o Estado como uma excrecência parasitária que absorve as energias sociais. O poder do Estado corresponde na verdade, ao seu maior escândalo e incubadora de todas as corrupções por ela operadas. *O*

imperialismo é a forma mais prostituída, e concomitantemente, acabada do poder estatal que a sociedade burguesa nascente havia construído através de sua própria emancipação do feudalismo (Idem, p,56). Sendo assim, a antítese direta do Império será a Comuna, tendo em vista que, ao contrário do Estado Bonapartista, a Comuna tenderia a ser expansiva e tinha como proposta organizar toda a França daquele período histórico em Comunas auto-operantes e autogovernadas.

No campo da educação, a Comuna tinha como um de seus propósitos romper com os elementos de força física dos antigos governos, retirando do cenário educativo Igreja e Estado. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente, tornando-se acessível a todos, e libertando a ciência de todos os grilhões criados pelo preconceito de classe e poder governamental.

Em regimes posteriores, o governo foi colocado sob controle parlamentar, passando a incubar uma enorme dívida nacional, além de ser um celeiro para práticas como pilhagem e patronagens. Vemos que o caráter político do Estado se move de acordo com as mudanças econômicas ocorridas na sociedade.

No mesmo passo em que o progresso da moderna indústria desenvolvia, ampliava e intensificava o antagonismo de classe entre o capital e o trabalho, o poder do Estado foi assumindo cada vez mais o caráter de poder nacional do capital sobre o trabalho, de uma força pública organizada para a escravização social, de uma máquina do despotismo de classe. Após toda revolução que marca uma fase progressiva na luta de classes, o caráter puramente repressivo do poder do Estado revela-se com uma nitidez cada vez maior. (MARX, 2011a, p.55)

A Revolução de 1830, transferiu o governo das mãos dos latifundiários para os capitalistas, isso porque os burgueses que tomaram o poder de Estado em nome da Revolução de Fevereiro, serviram-se dos massacres ocorridos em junho, para convencer a classe trabalhadora que *a República “Social” significaria uma república que promove sua submissão social e convencer a massa monárquica dos burgueses e latifundiários de que eles podiam deixar aos “republicanos” burgueses o ônus e o bônus do governo* (Ibidem). Com a tomada de poder pelos republicanos burgueses, estes saíram da linha de frente, e formaram o “Partido da ordem” - composto por todas frações e facções que faziam oposição as classes apropriadoras, e agora se opunham às classes produtoras. É nesse momento, com a república parlamentar e na figura de Luís Bonaparte como presidente que é instaurado um regime de terrorismo de classe e insultos, de acordo com Marx.

Para a burguesia, ter uma república parlamentar significava dividir menos as frações da classe dominante e em contrapartida, abrir um abismo entre esta parcela social e o corpo da sociedade, representada pelos proletários. As restrições que antes existiam ao Estado

em regimes sociais anteriores foram suprimidas com a união da burguesia, e com isso, *elas agora serviam-se do poder estatal, sem misericórdia e com ostentação, como de uma máquina nacional de guerra do capital contra o trabalho.* (Ibidem) Um ponto a destacar é que nesse processo de luta contra as *massas produtoras*, foi necessário que a classe que detinha os meios de produção investisse em mecanismos de repressão cada vez maiores e sofisticados, mesmo que para isso, em algum momento destruísse seu sustentáculo parlamentar – a Assembleia Nacional. Como resultado, *o fruto natural da República construída pelo Partido da Ordem*, foi o golpe de Estado que mais uma vez um Bonaparte aplicou, estabelecendo o *Segundo Império*, orquestrado por Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão Bonaparte.

Voltando à questão da Comuna, esta foi confundida com uma tentativa de por em prática as ideias de Montesquieu e os Girondinos sobre fragmentar um território nacional em pequenos Estados. O antagonismo que já pontuamos, foi encarado de forma equivocada como uma forma exagerada da luta contra a hipercapitalização. Foram circunstâncias históricas peculiares que impediram o desenvolvimento clássico da forma burguesa de governo, assim como, foram determinadas ações que levaram a Inglaterra a compor os órgãos centrais do Estado com *conselhos paroquiais corrompidos, conselheiros de aluguel, ferozes promotores de assistência social nas cidades e magistrados virtualmente hereditários nos condados.* (Marx, 2011a, p.58-9).

Esse poder estatal é, na verdade, uma criação da classe média, primeiramente [como] um meio para eliminar o feudalismo, depois [como] um meio para esmagar as aspirações emancipatórias dos produtores, da classe trabalhadora. Todas as reações e todas as revoluções serviram tão somente para transferir esse poder organizado – essa força organizada da escravização do trabalho – de uma mão para outra, de uma fração das classes dominantes para outra. Ele serviu às classes dominantes como um meio de subjugação e corrupção. Ganhou novas forças a cada nova mudança. Serviu como instrumento para suprimir toda sublevação popular e esmagar as classes trabalhadoras depois de estas terem sido combatidas e usadas para assegurar a transferência do poder estatal de uma parte de seus opressores para outra. Foi, portanto, uma revolução não contra essa ou aquela forma de poder estatal, seja ela legítima, constitucional, republicana ou imperial. Foi uma revolução contra o Estado mesmo, este aborto sobrenatural da sociedade, uma reassunção, pelo povo e para o povo, de sua própria vida social. Não foi uma revolução feita para transferi-lo de uma fração das classes dominantes para outra, mas para destruir essa horrenda maquinaria da dominação de classe ela mesma. Não foi uma dessas lutas insignificantes entre as formas executiva e parlamentar da dominação de classe, mas uma revolta contra ambas essas formas, integrando uma à outra, e da qual a forma parlamentar era apenas um apêndice defeituoso do Executivo. O Segundo Império foi a forma final dessa usurpação estatal. A Comuna foi sua direta negação e, assim, o início da Revolução Social do século XIX. Portanto, seja qual for seu destino em Paris, ela fará *le tour du monde**. Ela foi imediatamente aclamada pela classe trabalhadora da Europa e dos Estados Unidos como uma palavra mágica de libertação. As glórias e os atos antediluvianos do conquistador prussiano pareciam

[diante da Comuna] meras alucinações de um passado remoto. (MARX, 2011a, p. 127-8)

Marx relata que A *Comuna* só poderia ser fielmente desenvolvida se fosse forjada pela classe trabalhadora, e somente esse extrato poderia pôr em prática e de forma combativa a *Comuna de Paris*. Apesar do Segundo Império ter desmanchado as pretensões burguesas, desapropriado politicamente a classe dominante, este momento político absorveu todas as infâmias econômicas e sociais que deram impulso ao regime imperial. Sua base econômica, os camponeses, atuavam de forma pacífica, restando aos proletariados inflar-se para a missão social que deveria cumprir-se em nome de toda a sociedade (eliminar a dominação de classes e sucessivamente a sociedade de classes). O instrumento de dominação de classe, o Estado, o poder centralizado e organizado, deveria ser servo ao invés de senhor. Assim, o Segundo Império Francês, nasceu contra os proletários e somente por ele poderia ser destruído, mas não como uma forma particular de governo, e sim, como uma poderosa expressão que busca sustentar uma aparência falaciosa, mas que está coberta por infâmia e corrupção.

Toda a fraude dos mistérios e pretensões do Estado foi eliminada por uma Comuna que consistia em sua maior parte de simples trabalhadores organizando a defesa de Paris, fazendo a guerra contra os pretorianos de Bonaparte, assegurando o *approvisionnement** dessa imensa cidade, preenchendo todos os postos até então divididos entre governo, polícia e prefeitura, executando seu trabalho publicamente, de maneira simples, sob as circunstâncias mais difíceis e complicadas, e o fazendo, tal como Milton no seu *Paráiso perdido***, por umas poucas libras, agindo à luz do dia, sem nenhuma pretensão à infalibilidade, sem se esconder atrás de balcões de procrastinação, sem escrúpulos de confessar seus erros no ato de corrigi-los. Fazendo das funções públicas – militares, administrativas, políticas – *funções de trabalhadores reais* em vez de atributos ocultos de uma casta treinada; (mantendo a ordem na turbulência da guerra civil e da revolução) (implementando medidas de recuperação geral). Quaisquer que sejam os méritos das medidas singulares da Comuna, sua mais formidável medida foi sua própria organização, improvisada no momento em que em uma porta estava o inimigo estrangeiro e em outra o inimigo de classe, provando com sua vida sua vitalidade, confirmando sua teoria com sua ação. Seu surgimento foi uma vitória contra os vitoriosos da França. A prisioneira Paris retomou, com um golpe audaz, a liderança da Europa sem apoiar-se na força bruta e sim assumindo a liderança do movimento social, dando corpo às aspirações da classe trabalhadora de todos os países. (MARX, 2011a, p.130)

Como resposta aos desmandos do Segundo Império e o fortalecimento da sociedade, e em especial, o despertar da classe trabalhadora para a luta de classes, a burguesia – sob forma de Estado – precisa operar de forma marcante, desenvolvendo seu caráter despótico e com isso, perpetuando a escravização social dos produtores de riqueza, assegurando o domínio econômico do capital sob o trabalho. À medida que ocorre uma revolução popular, e a consecutiva transferência de direção da maquinaria estatal para um grupo das classes dominantes, o Estado repreende qualquer promessa feita. Compromissos só podem ser quebrados pelo emprego da força. Nesse sentido, por mais que queira, a classe

operária não pode apropriar-se da maquinaria estatal e emprega-la para fins próprios, porque o poder estatal centralizado por meio de seus órgãos onipresentes não permite. Para um novo tipo de Estado, é necessário romper com o modelo social existente. Após toda revolução de caráter progressista à marcha da luta de classes tem como consequência, a figura do Estado mais despido de disfarces. O que a Revolução de Julho fez, segundo Engels, foi transferir a direção da maquinaria estatal dos latifundiários para os capitalistas, deslocando para os opositores imediatos dos operários. Ao passo que a Comuna ganha corpo e o proletariado tem a oportunidade de assumir o comando do Estado, esta lança mão de dois meios que impossibilitam a transformação dos órgãos estatais de servidores da sociedade em senhores da sociedade, tendo em vista que,

Primeiro, ela ocupou todos os cargos – administrativos, judiciais e educacionais – por meio de eleição pelo voto de todos os envolvidos, dando a estes o direito de demitir os eleitos a qualquer momento. Segundo ela pagava a cada servidor, de alto ou baixo escalão, apenas um salário igual aos dos outros trabalhadores. O salário mais alto era de 6 mil francos. Com isso, fechou-se a porta para a caça por cargos e para o carreirismo, para não falar dos mandatos imperativos dos delegados aos corpos legislativos, que ainda foram acrescentados em profusão. (Idem, p. 196)

Engels, na introdução da *Guerra Civil na França* e rememorando o vigésimo aniversário da Comuna de Paris apontou que, o Estado não tem mais em sua essência ser máquina de opressão de uma classe em oposição a outra, e isso tanto para a república democrática, como para a monarquia. O que ela representa na pior das hipóteses é *um mal que o proletariado vitorioso herda no conflito pelo domínio de classe* e assim como a Comuna, não se pode desfazer de imediato, posto que é necessário esperar a próxima geração, crescida e em condições sociais novas e livres, possam remover de si todo o *entulho estatal*.

Por fim, como última obra eleita para tratar a questão do Estado em Marx, temos *A crítica do programa de Gotha*. Nestes escritos, o filósofo reafirmará a importância de a classe trabalhadora compreender o quão complexa é a transição rumo a revolução e mais precisamente, a importância de os homens viverem segundo suas capacidades e de acordo com suas necessidades. Além disso, retoma suas considerações de Estado já apresentadas n’*A Guerra Civil na França*, quanto a luta de classes, a sociedade, o papel desempenhado pelo estado burguês, e a tomada de poder pelos trabalhadores.

Durante a elaboração do Programa de Gotha, o partido alemão entendeu que para à solução da questão social, era necessário criar cooperativas de produção sob o controle democrático do povo trabalhador. Além disso, é ambição do Partido Operário Alemão alcançar o *Estado Livre* e a *sociedade socialista* (trazendo consigo a superação do sistema salarial e da exploração em todas as suas formas, assim como a eliminação de toda

desigualdade social e política). Contudo, Marx aponta como uma das falhas, os membros desta organização não terem levado em consideração que o *povo trabalhador* na Alemanha daquele dado tempo histórico era em sua maioria, camponeses e não, proletariados. Em segundo lugar, um governo democrático consiste em um governo do povo, mas esse controle não leva em consideração que os trabalhadores alemães assumem não ter a consciência e maturidade nesse momento de tomar as rédeas do Estado. O que se compreende é que os trabalhadores queriam criar condições de produção coletiva em escala social, mas isso significava apenas um ensaio para subverter as atuais condições e não tinha relação ainda com a construção de sociedades cooperativas subvencionadas pelo Estado. Esse tipo de sociedade só pode ter valor quando são dirigidas por trabalhadores independentes, que não são protegidos nem pelos governos e muito menos pelos burgueses.

Acerca do *Estado Livre* e a proposta do Partido Operário Alemão, Marx (2012a, p.42) entende que esse tipo de organização não é objetivo dos trabalhadores já libertos da *estreita consciência do súdito*. A liberdade do Estado simboliza converter um órgão que subordina a sociedade em subordinado. Ao tomar essa ideia como norte, o Partido distancia-se dos ideais socialistas ao considerar que o Estado é um ser autônomo e dotado de próprios *fundamentos espirituais, morais e livres*. A base do Estado está na sociedade existente, e isso vale para qualquer sociedade, inclusive a futura.

A *sociedade atual* é a *sociedade capitalista*, e todos os países ditos civilizados são marcados pela ausência – de acordo com seu desenvolvimento – dos elementos medievais e por particularidades quanto a território e histórico dos povos. Quanto a questão do Estado, temos que independente da estrutura física e de sua composição populacional, ambos têm como sustentáculo a sociedade moderna burguesa, e por isso, pensar em um *ordenamento estatal* [*Staatswesen*] em contraste com o futuro somente é possível quando a sociedade burguesa tiver ruído.

Muito se fala e se almeja a derrocada da sociedade capitalista para a ascensão de uma sociedade socialista. Contudo, o que não manifesta e isso ocasiona uma leitura errônea, é que todo esse processo é gradual e marcado por transformações de ordem revolucionária. Nesse ínterim, é que Marx (2012a, p.43) aponta para a necessidade de uma *ditadura revolucionária do proletariado*²², tendo em vista que esta é a única forma de retirar o poder da

²² A ditadura revolucionária surge a partir do pensamento de Louis-Auguste Blanqui (1805-1881), comunista francês, que defendia a tomada violenta do poder por uma organização conspiratória e o estabelecimento de uma ditadura revolucionária. Blanqui organizou várias sociedades secretas e conspirações. Participou ativamente da Revolução de 1830, sendo condenado à morte em 1839 e depois à prisão perpétua. Na Revolução de 1848, foi uma importante liderança do movimento operário francês e membro da Comuna de

burguesia. Para o filósofo alemão, a Proposta posta no Programa de Gotha mostra-se alheio ao futuro ordenamento estatal da sociedade comunista. A mudança proposta em nada tende a modificar a essência do movimento social, considerando que caminha rumo a *velha democracia burguesa*, compreendida pelo sufrágio universal, legislação direta, direito do povo, milícia popular, etc, representando nada menos que *um mero eco...* Sendo *reivindicações que, quando não são exageros fantasiosos da imaginação, já estão realizados* (Ibdem).

O Estado Moderno é resume-se a uma máquina governamental, que através da divisão do trabalho explorado forma um *organismo próprio* e que utiliza como base econômica os impostos únicos e progressivos sobre a renda do trabalhador – esses impostos só podem existir porque se pressupõe a existência de diferentes fontes de renda, em que estas somente se fazem concretas por se criarem em uma sociedade do capital.

Outra crítica realizada por Marx nestes escritos está na *organização socialista* através da criação de *cooperativas de produção* criadas com o auxílio do Estado. De acordo com o filósofo, o primeiro ponto falho na criação dessas organizações, e que são postas como pauta do Partido Operário Alemão, está na interferência direta da *mão do Estado*. A organização dos trabalhadores respalda-se no pensamento de Ferdinand Lassalle, que advogava a obrigação do Estado em assumir a associação livre e individual da classe operária, facilitando e assegurando os *progressos da civilização humana*. Essa ação corresponde a *mão burguesa* no movimento que é próprio do trabalhador, inviabilizando essa ação como um processo revolucionário na transformação da sociedade, isso porque, na sociedade do capital, os meios de trabalho são monopólios dos proprietários fundiários e dos capitalistas. A *organização socialista do trabalho*, em vez de nascer do processo revolucionário dos trabalhadores, modificando a estrutura social, aparece como uma *subvenção estatal*". Ratificamos que é impossível construir uma nova sociedade sob os escombros da sociedade anterior, e quando houve a mudança de sistema econômico, restou a sociedade apenas a adaptação daquilo que já era posto em prática. Para Marx (2012a, p.40) é inconcebível imaginar como Lassalle, que por meio de uma *subvenção estatal*, seja possível construir uma nova sociedade, como quem constrói uma nova ferrovia.

No campo do Estado e da Educação, a obra *Crítica ao Programa de Gotha* aponta que não existe a possibilidade de a educação popular ser pautada na equidade quando está a cargo do Estado capitalista. Ela pode ser gratuita e ofertada pelo Estado, mas jamais ser

Paris. Foi condenado em março de 1871 por sua participação na ocupação da prefeitura de Paris, em 31 de outubro de 1870. Passou ao todo 36 anos na prisão. (MARX, 2012a, p.124)

construída de modo a privilegiar simultaneamente duas classes distintas. Marx (Idem, p.46), expressa que,

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola... É preciso que os trabalhadores tomem ciência que é o Estado e a Igreja que devem e necessitam receber uma educação muito rigorosa.

Por fim, é destacado por Marx, a necessidade da população de receber uma formação integral, que possa aliar as questões práticas as teóricas. Esse ponto deveria ter recebido atenção do partido, quando se pensou na criação de um Programa Social com intuito de transformação da sociedade. Quando se fala na atuação do Estado na educação significa destinar os recursos dos impostos recolhidos as escolas públicas, dar condições para capacitação do trabalho docente e velar pelo cumprimento das prescrições legais presentes nas matérias de ensino.

Em países como Suíça e Estados Unidos, esse ensino gratuito estende-se ao nível superior. Contudo, isso acontece porque as classes altas estão cobertas pelo *fundo geral dos impostos*, assim como a *assistência jurídica gratuita*. Sobre esse último, o filósofo levante uma questão de grande pertinência. A justiça criminal atua, na maioria dos casos, para resolver os conflitos de propriedade, em que o principal público e ator do processo, são as classes proprietárias dos meios de produção.

Durante nosso estudo com base nas obras escritas por Marx e por Engels, algumas individuais e outros em conjunto, pudemos entender que o ideal dominante de Estado na sociedade de classes está configurado como uma visão de mundo permeia todos os âmbitos da vida social. A sua verdade é reproduzida nas relações familiares e profissionais, no qual, os indivíduos embebidos pela ideia da classe dominante incorporam o que lhes são apresentados como o correto.

Nesse sentido, os complexos da filosofia e da ciência, que deveriam colaborar com a emancipação e superação dos homens para uma organização social mais desenvolvida, em determinados momentos históricos são coniventes, atuando como um *falso socialmente necessário* para a atual estrutura em que estão inseridos. Esses complexos ideológicos coadunam para manter um determinado grupo em uma redoma, impedindo-os de modificar a história dos homens a favor de uma maioria. Na sociedade burguesa é necessário que exista

uma eterna luta de classes. Ela forja antagonismos e grupos sociais maiores ou menores que entram em confronto, e isso é o que justifica a necessidade de órgãos repressivos.

Quanto aos *defeitos estruturais do capital*, o Estado age no ato da separação entre *produção e controle*, fragmentação entre *produção e consumo*, e opondo-se a *produção e a circulação*, reafirmando a carência existente entre essas unidades. Quando tratamos da separação entre *produção e controle*, o Estado exerce um importante papel ao legitimar que o capitalista possa exercer sua tirania em locais de trabalho, sancionando e protegendo de um lado *o material alienado e os meios de produção*, e do outro, *suas personificações e controladores individuais*. O Estado permite *desacordos constantes* que se mostrem inerentes à relação entre *capital e trabalho* no circuito produtivo, não comprometendo a extração do trabalho excedente. (MÉSZÁROS, 2011, p, 107-8)

Ainda no plano da separação entre *produção e controle*, temos que, o Estado Moderno por exigência do capitalismo opera com o fim de evitar os repetidos transtornos que apareçam na ausência de uma transmissão da propriedade compulsoriamente regulamentada a uma próxima geração perpetuando a alienação do controle por parte dos produtores. Outro aspecto relevante a ser discutido é a atuação corretiva realizada pelo Estado nas interrelações entre os *microcosmos particulares*, ou, *unidades particulares de reprodução do capital*. Essas relações econômicas não se realizam de modo harmônico, exigindo, portanto, que o Estado Moderno intervenha nos conflitos que são renovados constantemente através de mecanismos políticos legais de modo direto ou indireto. Para Mézáros (2011, p.108-9),

o Estado moderno altamente burocratizado, com toda a complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma precondição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto. Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente.

Com relação ao segundo grupo de problemas, que corresponde a ruptura entre *produção e consumo*, temos que prevaleceu uma necessidade ideológica que produziu racionalizações complicadas com o intuito de esconder as profundas iniquidades existentes nas relações estruturais não somente na esfera da produção, mas do consumo desses produtos. *Tudo deve ser desvirtuado para proporcionar a impressão de coesão e unidade, projetando a imagem de uma ordem saudável e racionalmente administrável*. A ideia de deixar que os menos favorecidos sejam suprimidos pelos mais fortes, é caracterizado na sociedade do capital como algo necessário e benéfico.

O antagonismo estrutural de produção e controle é indissociável dos microcosmos presentes no sistema capitalista, e a combinação de unidades socioeconômicas particulares quando analisadas em um quadro produtivo e distributivo caminha para a proclamada *supremacia do cliente* em nome de uma *soberania do consumidor*. Dentro do que o sistema classifica como competição saudável, temos que o trabalhador não é apenas o *produtor* de mercadorias, mas também, o consumidor. Consumidor daquilo que outrora foi sua criação e que somente depois de um dado tempo exposto para os produtores de riqueza, já não lhes tem tanto significado. Um ponto que chama atenção, segundo Mészáros (Idem, 109), é que a ideologia burguesa gosta de descrever o capitalista como *o produtor* ou *o produtor de riquezas* e o *consumidor/cliente* como uma entidade misteriosa (da mesma forma como se é pensado no capital, como um ser sem corpo). Sabemos que o real produtor de riqueza é o trabalhador, e a lógica capitalista busca todos os mecanismos para tirar das equações sociais aqueles que são os responsáveis pela riqueza da humanidade. A eficácia desse tipo de ação está relacionada estritamente a esfera da *falsa consciência*. Para o filósofo húngaro, *as grandes questões socioeconômicas não podem ser resolvidas de modo satisfatório simplesmente fazendo o trabalho – num passe de mágica – desaparecer do domínio da política prática*. O trabalhador como consumidor desempenha um papel de significativo – ainda que muito fluido dentro da história – no funcionamento do sistema do capital. De acordo com cada estágio do desenvolvimento capitalista, o papel do trabalhador ganha um novo caráter, revelando uma tendência no aumento do impacto da reprodução de mercadorias. Assim,

[...] na prática, em interesse da própria ordem estabelecida, que o papel do trabalhador-cliente-consumidor tem importância muito maior no século XX do que na era vitoriana, não importa a força com que se deseja, em certos lugares, recuar o relógio e voltar a impor ao trabalho alguns valores vitorianos e, naturalmente, as restrições materiais correspondentes. (Idem, p. 110)

Partindo desse pressuposto, temos que o papel totalizador do Estado Moderno atua se ajustando constantemente as suas funções de ordem reguladora, caminhando em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, aviando tanto politicamente como reforçando o domínio do capital perante as forças que desafiam as imensas desigualdades da distribuição e consumo de produtos. Cabe a este mesmo órgão, assumir a função de comprador e consumidor direto em escala sempre crescente, principalmente em situações de crise. No Brasil, trazemos como exemplo a crise do café em 1929, no qual o Estado precisou comprar todo o café excedente dos grandes produtores, mesmo que não tivesse como utilizar essa mercadoria. Ao final, milhares de toneladas de café

foram queimados, tudo em prol da manutenção e garantia de que os grandes latifundiários não fossem impactados diretamente com a crise do capital.

Quanto a questão do Estado ser a *mãe dos ricos e pai dos pobres*, temos em Mézáros (Idem) que,

Nessa função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infraestrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (por exemplo, alimentar não apenas a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo.

A intervenção totalizadora e corretiva do Estado não consegue produzir uma unidade genuína porque a separação e oposição entre produção e consumo, com a radical alienação do controle dos produtores estão na ordem das determinações estruturais mais internas do sistema capitalista, fazendo-se requisito para reprodução constante do capital. Enquanto os processos reprodutivos materiais do sociometabolismo do capital e sua estrutura política, de comando e controle sustentam-se reciprocamente, é inevitável o desperdício que acompanha esse relacionamento simbiótico e que ao mesmo tempo, não é proibitivo do ponto de vista da produção social. Assim, os limites externos que se pode reconstituir no que tange a correlação problemática entre *produção e consumo* na base sociometabolica do capital, são determinados pela extensão que o Estado Moderno pode de modo eficaz, contribuir para com a necessidade de expansão e acumulação do capital, em vez de ser um peso materialmente insustentável para o sistema.

Com relação ao terceiro ponto, *produção e circulação*, este é decerto, fundamental para a existência do capital como sistema global, ou seja, para sua extensão a nível internacional de dominação e subordinação dos homens para com os seus semelhantes. O sistema capitalista tende ao longo de seu curso, articular-se em Estado Nacional, em que este último exerce de modo adequado, a função de melhorar o potencial produtivo do capital. Todavia, como aponta o filósofo húngaro, *nenhum sistema global deixa de ser explosivo, e em última análise, autodestrutivo se for antagonicamente estruturado até seu núcleo central*. O sistema capitalista, assim como tudo que dele faz parte, não pode deixar de ser instável, tendo em vista que fora constituído por microcosmos dilacerados – oriundos dos antagonismos internos e conflitos de interesse irreconciliáveis, que ao longo do processo histórico, foram determinados pela separação radical entre *produção e controle*, e que por sua vez, é alienado dos produtores, representa uma *contradição absolutamente insolúvel entre produção e*

controle, sendo retificado em *todas as esferas e níveis de intercâmbio reprodutivo social*, incluindo *sua metamorfose na contradição entre produção e consumo bem como entre produção e circulação* (MÉSZÁROS, 2011, p. 115).

Como mencionamos, o Estado não caminha sozinho. Ele precisa sustentar e ser sustentado pelo *capital* e pelo *trabalho*. Quando o capital se encontra ausente na tríade, o Estado como forma de cortesia *contrabandeia* esse elemento, de modo a proteger legalmente as relações de força estabelecidas. Por meio dessa ação, de acordo com Mézáros (Idem, p.107), que as diversas *personificações do capital* dominam com eficácia a força de trabalho da sociedade, iludindo um relacionamento entre iguais com a classe trabalhadora. No que se refere a separação e os antagonismos estruturais de produção e controle, a Estrutura do Estado Moderno é uma exigência para o domínio da tirania, isso porque o Estado tem a capacidade de sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção.

Quanto a ausência do trabalho explorado, a ruptura entre produção e consumo acaba por eliminar algumas restrições do passado. O que antes era tido como impossível e limitado, devido ao abandono da dominância do valor de uso, característico de sistemas autossuficientes. A expansão do capital de modo desmedido no último século caminhou como resposta as necessidades reais de um determinado grupo, assim como, os *apetites imaginários*, em que não existem limites e mesmo quando algo ameaça não fluir como o esperado, o motor econômico continua a gerar os produtos em escala maior e de modo mais destrutivo – por sua existência independente e pelo seu consumo autoafirmativo.

Em todas essas questões, o papel totalizador do Estado moderno é essencial. Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infraestrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (por exemplo, alimentar não apenas a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo. (MÉSZÁROS, 2011, p. 110)

Em relação ao último elemento da tríade Capital – Trabalho – Estado, temos que a necessidade de criar a circulação como empreendimento global das estruturas internamente fragmentadas e o papel ativo do Estado Moderno apresentam-se como igualmente fundamentais. Ao responder as diversas funções que é chamado a atuar, o Estado envolve-se

em *indissolúveis contradições*, em que, a única forma de resolvê-las é a instituição de um sistema de *duplo padrão*: Nos *países metropolitanos* ou *centrais do sistema global*, um padrão de vida elevado para toda a classe trabalhadora, associado a uma democracia liberal. Já na *periferia desenvolvida*, um governo que priorize a exploração e que seja autoritário (e se preciso, ditatorial), exercido diretamente ou por procuração. É nesse cenário que ganha espaço a tão aclamada *Globalização* (cuja natureza está relacionada com a sociedade do capital desde o princípio) representando o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e de subordinação. Quanto a questão da política totalizadora, o filósofo húngaro afirma que esta corresponde ao estabelecimento de hierarquias dos Estados Nacionais, permitindo que uma minoria, detentora dos meios de produção, possam usufruir das posições que ocupam para estabelecer relações de força.

Até o presente momento, de acordo com o que já apontamos, temos que o Estado em Mészáros, corresponde a uma *estrutura política global de comando do sistema capitalista*, independente da forma como se apresenta. A *ordem social reprodutiva do capital* sempre será antagonica ao seu núcleo, cabendo ao Estado corrigir e posteriormente transformar as partes conflitivas do sistema. Por um tempo, esse tipo de correção além de detectável, trazia consigo um avanço histórico para a humanidade e de forma duradoura. Atualmente, o Estado não consegue atingir os mesmos efeitos, tanto na qualidade, como no tempo empreendido, reverberando em uma destruição maior do que a existente. Por um longo tempo, foi utilizada a expressão de Rosa Luxemburgo – *Socialismo ou Barbárie* – e hoje, como Mészáros constata, teremos sorte se chegarmos a barbárie, isso porque, *a aniquilação da humanidade é a nossa sina se falharmos na conquista dessa montanha* – que é o Estado – *representado pelos poderes destrutivos e autodestrutivos oriundos das formações estatais do capitalismo*.

Os Estados-Nações utilizam como estratégia para justificar seus fracassos frente ao que fora prometido como programas sociais, a redução de seus poderes, quando na verdade, tudo que buscam é promover medidas que assegurem a manutenção do *status quo* burguês. O que devemos nos ater não é a eliminação das aspirações dos Estados Nacionais, e sim, ao acúmulo de antagonismos e contradições em vários níveis presente entre os Estados Nacionais e aqueles governos que aspiram ser Estados Nacionais ou até mesmo estruturas que solucionem os antagonismos interestatais. Um exemplo marcante de tais antagonismos foram as duas guerras mundiais travadas no século passado. Se isso aconteceu quando ainda não haviam sido criadas armas de autodestruição, quem dirá agora no século XXI, com todo o aparato bélico que temos e a ciência tendo avançado tanto contra a humanidade. Em meio a isso, temos que uma das maiores lacunas deixadas historicamente pelo capitalismo, foi e é,

sua incapacidade de constituir-se como um todo, ao passo que proclama determinações materiais de ordem reprodutiva em escala global.

Em *O poder da ideologia*, Mészáros (2004) afirma que o Estado capitalista é incapaz de assumir suas funções reprodutivas dentro das estruturas materiais reguladoras, a não ser em extensões mínimas e em situações de extrema emergência. Perante sua constituição de ordem intrínseca, o Estado não tem como controlar o processo de trabalho, mesmo que seus recursos fossem aumentados, devido a ubiquidade das estruturas produtivas particulares, posto que estas teriam que estar sujeitas a seu poder de controle necessariamente limitado. Com isso, o fracasso das sociedades pós-capitalistas, poderá ser atribuído em sua maioria, a tentativa de atribuir funções de controle sociometabólico a um Estado político central, que em si, não tem condições de realizar uma tarefa que envolve atividades da vida cotidiana dos indivíduos.

De acordo com Mészáros (2011) o que está em questão não é o fato de o capital ser seu próprio sistema de comando, do qual é parte integrante. O Estado Moderno na qualidade de sistema de comando político do capital, é ao mesmo tempo um pré-requisito para transformação das unidades inicialmente fragmentadas pelo capital em um sistema viável e quadro geral para a completa articulação e manutenção do sistema global. O Estado deve ser entendido, levando-se em consideração seu papel constitutivo e permanentemente sustentador, como parte integrante da base material do capital, contribuindo de modo significativo não apenas para a formação e consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. Por outro lado, esse mesmo Estado é inconcebível sem o capital atuando com a função sociometabólica e garantindo as estruturas materiais reprodutivas do sistema do capital, a condição necessária, não apenas na constituição original, mas sua sobrevivência continuada em todas as dimensões. Essas estruturas irão estender sua influência sobre todas as coisas, desde os instrumentos repressivos a instituições jurídicas do Estado e teorizações ideológicas/políticas

Mészáros aborda em sua obra *A montanha que devemos conquistar*, que é necessário tomar posse sim do Estado tal como conhecemos, órgão esse, articulado ao longo de toda a história em que a divisão de classes esteve presente. Apesar desse movimento em prol da tomada do Estado, ele em si não pode refazer a ordem social regida a favor do capital, porque este mesmo Estado é parte integrante da lógica capitalista. Como imperativo, temos que é necessária a supressão do capital como ordem sociometabólica. Por outro lado, isso somente poderá se constituir se junto com a representação do Estado, for extinto as formações estatais do capital junto a reprodução material do sistema, posto que ambas são indissociáveis.

Diante dos ditames do Estado, que são orientados pelo imperativo expansionista do capital, temos que esse sistema é incapaz de reconhecer limites a sua expansão, mesmo que em consequência venha sua autodestruição. Para que a tomada de decisão em âmbito global aconteça e seja radicalmente alterada, é preciso a eliminação da dinâmica interna de reprodução produtiva do sistema e da tendência repressiva internacional que fora vivido na ordem social do capital e é defendida pelo Estado.

Durante a escrita de *Para além do capital*, Mészáros discute o quão delicado é para a sociedade se desvencilhar das correntes burguesas rumo ao movimento socialista, haja vista que, essa ruptura está relacionada intrinsecamente com o distanciamento de uma postura ofensiva por parte dos trabalhadores e adotar uma atitude ofensiva, com o objetivo de reestruturar o tecido social a favor de uma maioria. O teórico aponta os equívocos e o mascaramento através de determinadas posturas assumidas em prol de uma mudança social sem mover o esqueleto econômico-social a exemplo das políticas de consenso, estratégias de pleno emprego e expansão do Estado de Bem-Estar Social, dando a entender que ao participar das estratégias lançadas pela democracia liberal, a atual sociedade poderia ruir.

Quanto a crise estrutural do capital e o Estado, temos que esta se manifesta sob quatro expressões. Primeiro, a crise possui caráter universal, não sendo restrita a apenas um setor específico do trabalho. Segundo ponto, ela tem alcance global, incidindo em ilimitados países, estando esses perto ou longe de suas fronteiras. Terceiro, mais do que cíclica, a crise atinge uma escala temporal permanente e irrecuperável. E em quarto aspecto, temos que ela possui um desenvolvimento rasteiro, entrando em contraste com as alterações do sistema vivenciadas no passado, não impedindo que no futuro exista grandes convulsões, dada a constante destruição dos aparatos de controle das contradições capitalistas.

Como tese, Mészáros nos apresenta em seus estudos que a raiz fundante da crise estrutural do capital encontra-se no sistema socioeconômico que vivenciamos e na opressão que este exerce. Diante de tal problemática, cabe ao movimento revolucionário formular e defender os interesses estratégicos do trabalho como medida sociometabólica abrangente. Tal ação só é possível se os trabalhadores confrontarem de modo consciente e se negarem forçosamente, as determinações estruturais do capital, tomando como pressuposto que nesse momento a luta de ordem global contra o capital é substituída por lutas com objetivos parciais e restritos as esferas políticas e do Estado burguês – que é produto de uma determinada fase do desenvolvimento social marcado pelo surgimento da propriedade privada e pelo aparecimento de sociedade de classes que são antagonicamente inconciliáveis.

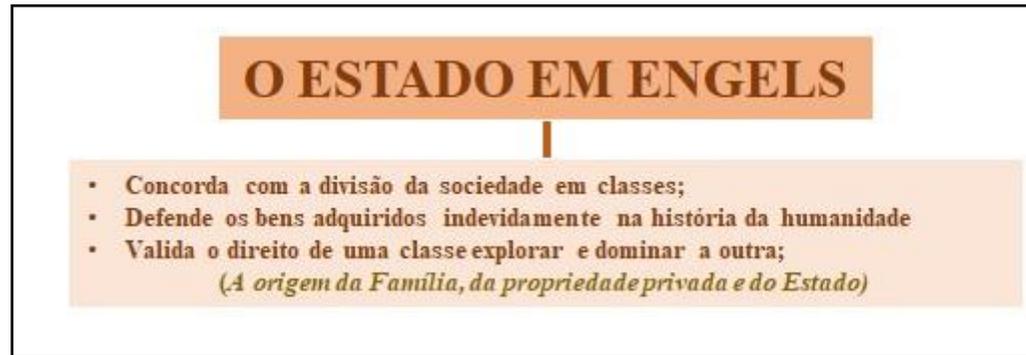
Como observaremos a seguir, durante esses escritos pudemos fazer um compilado acerca da função do Estado segundo os estudos em Marx, em Engels; nas obras conjuntas de Marx e Engels; e em Mészáros que se respaldou na leitura dos filósofos alemães acima citados e no que a práxis cotidiana lhe apresentou.

Figura 6 - O Estado em Marx



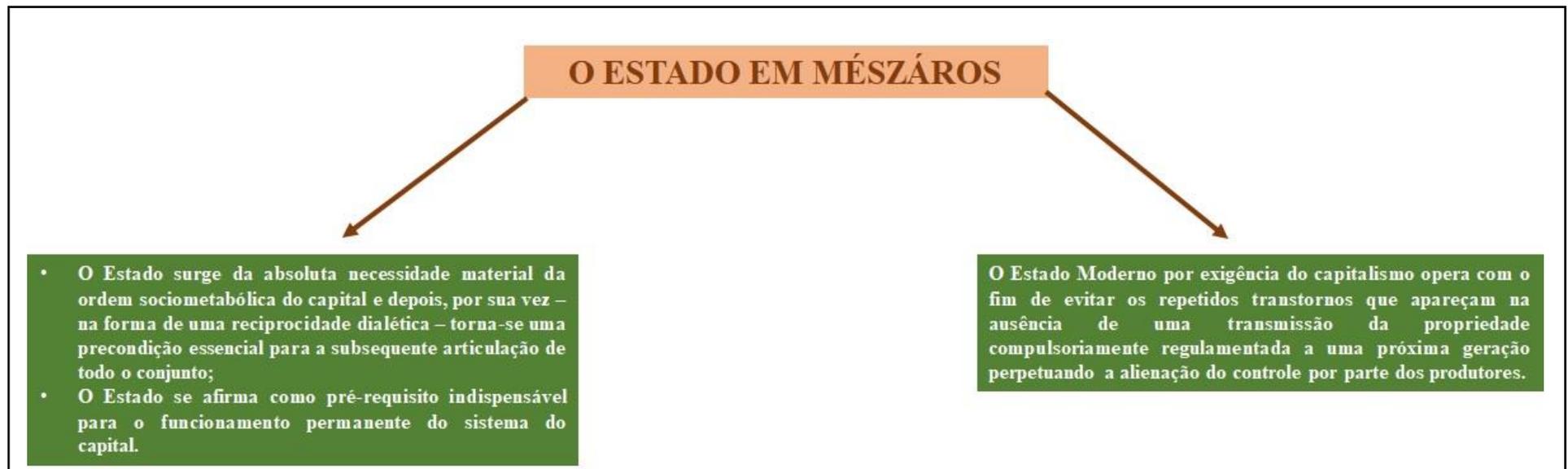
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 7 - O Estado em Engels



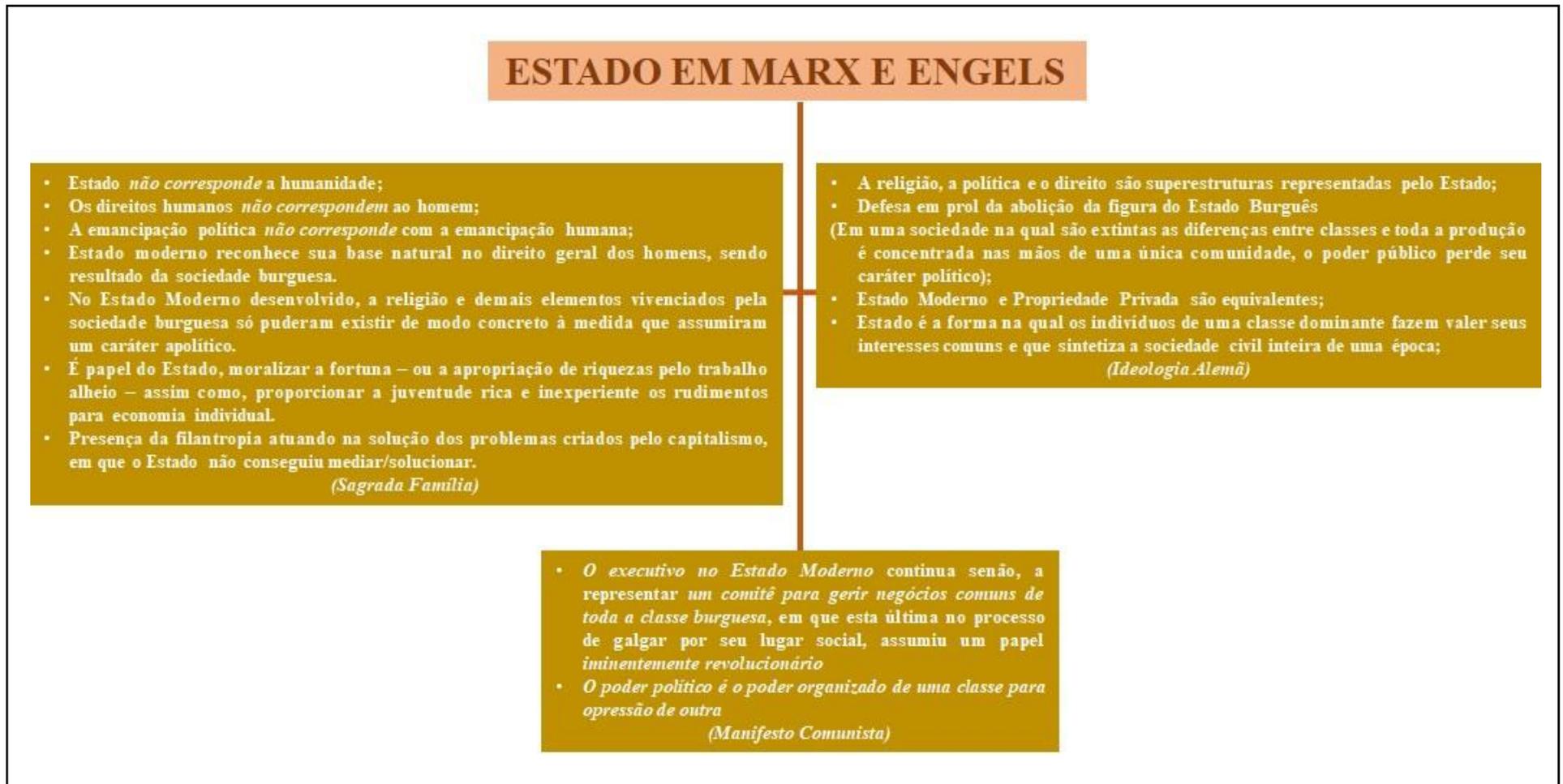
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 8 - O Estado em Mészáros



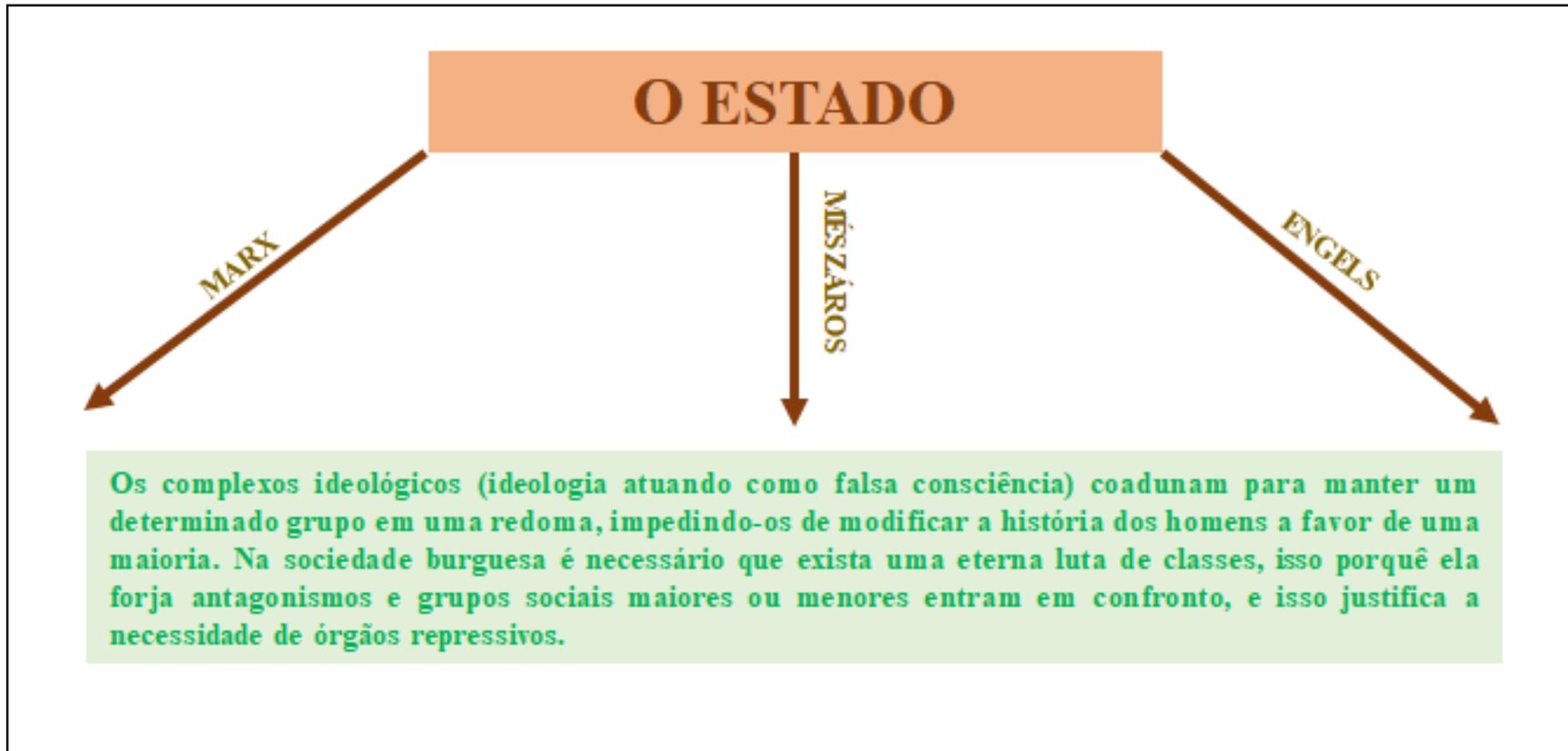
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 9 - O Estado em Marx e Engels



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 10 - O Estado em Marx, Engels e Mészáros



Fonte: Elaborada pela autora.

Na atual conjuntura, temos no regimento do Estado Burguês, uma pseudodemocracia, no qual, existem eleições periódicas e elegemos nossos representantes políticos que irão administrar a ordem social e eles atuam como administradores. Uma questão que merece lembrança, é que o Estado não tem natureza pública – na verdade, essa ordem fundamental é própria do Direito, posto que ele abarca tanto o direito privado (regulamentando as relações entre os indivíduos; como o direito público, que consiste no direito estabelecido por meio da dominação política interferindo diretamente na lei. O Estado Burguês só pode garantir os interesses de quem o compõe. Assim, voltamos a questão lançada no início de nossos escritos: O Estado pode desaparecer? Esta pergunta caminha por um terreno delicado, isso porque, se tudo que acontece é parte da história, o Estado somente desaparece se junto com ele, a história também deixar de existir. Por outro lado, à medida que o processo histórico do capitalismo tende a desaparecer, com ele também parte a figura do Estado, o Estado Burguês – Todavia, esse percurso leva tempo e se caracteriza por ser gradual. É preciso que desapareça simultaneamente nossa tríade: Capital – Mercado e Estado, e além disso, um grupo social precisa reaver o poder com o objetivo de extinguir a figura do Estado, dedicando-se a extinguir a divisão entre os homens (dominantes e dominados), tendo a noção que essa ideia fora estabelecida e reproduzida pelo Estado.

Ademais, acerca dessa preocupação quanto o desaparecimento ou não do Estado, esta decisão não se faz no plano da subjetividade, muito menos em um ato de vontade, mas por meio do processo histórico guiado racionalmente pelos homens e organizado na coletividade. Uma mudança radical nessa concepção de mundo deve ter como base o olhar para humanidade como comunidade, na qual os seres humanos emergiram da natureza, estando em um outro patamar de vida sendo esse grupo composto por milhões de indivíduos igualmente livres. Neste mesmo ponto, temos a preocupação em diferir Estado e Política. Estas podem ser vistas sob duas égides: como mecanismos de dominação de uma parte da humanidade e como forma de elaborar tomadas de decisões coletivamente, em que esta última garante sua existência independentemente do tipo de sociedade que estejamos vivenciando. Reforçamos a impossibilidade de humanizar o capital, assim como tudo que tem vínculo direto com sua lógica. Embora se busque mecanismos para minimizar certas tensões sociais, para o filósofo húngaro não existem brechas para reformismos e horizonte passível para mudanças nas instituições governamentais.

3.2 Concepções Ideo-Políticas e Educação: Compreendendo o Projeto do Capital para a Formação Docente no Brasil

*O objetivo da formação de professores deveria ser o desenvolvimento do seu nível geral de conhecimentos e cultura pessoal; da sua aptidão para ensinar e educar; da sua capacidade de compreensão dos princípios fundamentais que orientam o estabelecimento de boas relações humanas no interior do país e além-fronteiras; da consciência do seu dever de contribuir, pelo ensino e pelo exemplo, para o progresso social, cultural e económico.*²³ (UNESCO, 2008, p.30. grifos nossos)

Os diferentes organismos internacionais, criados pelos países desenvolvidos ou “de Primeiro Mundo”, desde a década de 1940 atuam de forma mais específica na agenda política e econômica das demais nações que estão em desenvolvimento. Isso demonstra o quanto aqueles que representam a classe dominante se preocupam e têm a ciência de que é necessário estar atento, para que não percam o seu lugar dentro da sociedade. Fazendo um recorte e tratando da pauta relacionada à educação, apesar de maior destaque na década de 1990, esta já era pensada muito antes, tendo em vista que a garantia do conhecimento – mesmo que mínimo, é interesse da sociedade do capital. A exemplo, temos o fragmento acima, que parte de um documento elaborado em conjunto pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1966 como *Recomendação Relativa ao Estatuto do Professor* de uma forma ampla. Ressaltamos que a política de pensar a formação docente e a atuação desses profissionais é posta de forma superficial e as políticas que possam vir a garantir a valorização do professor estão imbricadas as políticas da educação básica desenhadas de modo a favorecer os interesses do capital e não a uma formação integral em sua essência.

De modo categórico, essas organizações têm o interesse em garantir um maior acesso às instituições de ensino básico públicos – isso porque, as universidades ainda são ambientes divididos por áreas de atuação classistas – mas principalmente, por enxergar neste instrumento, a possibilidade de multiplicar suas ideias, conduzir a formação dos trabalhadores que irão servir ao mercado de trabalho e controlar como devem ser repassados os saberes construídos historicamente pela sociedade.

Quando se pensa em uma oferta de educação integral e que atenda a todos, é inconcebível não nos remetermos ao que Marx já trazia em sua *Crítica ao Programa de Gotha*, levando em consideração que,

²³ *O objectivo da formação de professores deveria ser o desenvolvimento do seu nível geral de conhecimentos e cultura pessoal; da sua aptidão para ensinar e educar; da sua capacidade de compreensão dos princípios fundamentais que orientam o estabelecimento de boas relações humanas no interior do país e além-fronteiras; da consciência do seu dever de contribuir, pelo ensino e pelo exemplo, para o progresso social, cultural e económico.* (UNESCO, 2008, p.30. grifos nossos)

Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (2012, p. 45)

A formação que é projetada para os filhos da classe trabalhadora corresponde ao mínimo necessário e o que se espera é que seus professores, que um dia sentaram nas mesmas carteiras dessas crianças e jovens, saibam exclusivamente o necessário para garantir a manutenção de seu *status quo* dentro da sociedade de classes. O que antes era tido como conhecimento avançado, hoje já fora superado, logo, não apresenta perigo quando apresentado aos trabalhadores, e é essencial para que os mesmos possam garantir o excedente na produção de riquezas.

Muitas são as pautas e documentos elaborados em prol de uma melhoria na educação básica, metas pensadas e garantias para a diminuição da taxa de analfabetismo, mas não é encontrado nos documentos oficiais, uma agenda específica que traga para a prática, uma formação de qualidade pautada no pensamento crítico dos futuros docentes que atuarão diretamente na educação básica, e não é preciso dizer o porquê de isso não acontecer.

Em torno da profissão docente concomitante a consciência de que sua existência se faz necessária para pôr em prática as demandas do capital, existe um receio que esses profissionais tenham a capacidade de reunidos, mudar todo o pensamento social. Marx e Engels (2007, p. 240) apontam, que para que o pensamento pessoal evolua para o interesse de classe, para um interesse comunitário é preciso que essas ideias saiam do *reino da especulação para o reino da realidade, [...] daquilo que elas concebem para o modo como elas são ativas e sob certas circunstâncias têm de ser ativas*. Com isso, para que o fazer docente atue de modo revolucionário seria preciso que ele apresentasse não o produto do seu pensamento, mas o produto do seu pensamento como reflexo do produto da vida. Essa ação do professor não depende unicamente dele, mas

do intercâmbio mundial e da parcela de participação que, nesse intercâmbio, assumem ele e a localidade em que ele vive. O que torna possível ao indivíduo, sob condições favoráveis, livrar-se de sua tacanhice localista não é, de modo algum, o fato de os indivíduos, em sua reflexão, imaginarem ou pretenderem dissolver sua tacanhice localista, mas unicamente o fato de eles, na sua realidade empírica e determinados pelas suas necessidades empíricas, terem chegado ao ponto de produzir um intercâmbio mundial. (Idem, p. 258)

Destacamos que o professor tem um papel primordial como sujeito que atua no campo da ideologia em seu sentido ontológico, mas não cabe somente a esse grupo a responsabilidade por desconstruir todo um movimento histórico. Perante as exigências e o

ritmo acelerado imposto pelo sistema econômico nas últimas décadas, o desenvolvimento social passa uma nova força motriz: o capital humano, que estabelece um valor articulado às habilidades intelectuais dos homens, principalmente com a revolução tecnológica, que coloca a educação em um lugar estratégico.

A preocupação em atingir as metas estipuladas inicialmente com a Conferência de Jomtien em 1990, e o medo de perder investimento financeiro internacional, faz com que sejam criadas no Brasil, estratégias de “revalorização escolar” que na prática, busca o aumento por resultados, intensifica a política de avaliação em larga escala da educação básica realizada por Estados e municípios, e não representa a qualidade do ensino e os conhecimentos adquiridos.

De acordo com a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018), as avaliações de resultados possibilitam analisar,

- (a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, *embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada na escola;*
- (b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais *o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno;*
- (c) *o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos.* (MEC, 2018, p. 5 grifos nossos)

Durante a construção do texto elaborado pelo Ministério da Educação brasileiro, fica evidente uma transferência da responsabilidade quanto a possibilidade de aprendizado ou não das crianças e adolescentes, atribuindo ao professor em grande parcela a razão de um possível fracasso e a escola como instituição que não foi capaz de reverter aquilo que a sociedade do capital ocasionou – a miséria social.

Em 2005, a OCDE traz em seu estudo Professores são importantes: Atrair, Desenvolver e Reter Professores Eficazes²⁴ que a *qualidade dos docentes* e do seu grau de conhecimento *são os fatores mais importantes que reverberam no desempenho dos alunos.* Somado a isso, o documento elaborado pelo organismo internacional aponta que *o ensino é um trabalho que exige muito dos profissionais que o exerce e que nem todos que se propõem a seguir carreira docente conseguem ser bons professores e manter um padrão elevado ao longo do tempo.* Nestas passagens fica explícito que fatores sociais, estruturais e econômicos não devem ser vistos como barreiras para o aprendizado, afinal, se os indivíduos não conseguem se apropriar de dados saberes, isso não está associado a um conjunto de fatores,

²⁴ *Teachers Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.*

mas a incapacidade de determinados profissionais não conseguirem repassar determinados conhecimentos. De acordo com os estudos de Gatti *et al* (2009), uma parcela significativa dos professores que hoje atuam na educação básica em sala de aula, são justamente alunos egressos da educação pública e reflexo da estrutura defasada que o Estado deixou para os filhos da classe trabalhadora, isso porque, antes os movimentos pelo ensino de qualidade estavam voltados a escola pública que atendia aos filhos da burguesia. Transferir a responsabilidade do fracasso educacional para os docentes é no mínimo vergonhoso, compreendendo que,

a burguesia, primeiro, coloca os filhos dos operários numa situação insustentável e, depois, explora essa situação em seu proveito. A burguesia invoca um fato, pelo qual é tão responsável como o é pelo sistema fabril, para justificar o crime que comete hoje por meio do crime que cometeu ontem. (ENGELS, 2010, p. 188)

Engels, assim como Marx, fala de situações vivenciadas no século XIX que são problemáticas atuais, mesmo que os eventos tenham um espaço temporal de quase duzentos anos. O que se entende é que o sistema socioeconômico se remodela sem perder a sua essência, muda sua forma de atuar, mas jamais altera seus objetivos. As políticas de melhoria e incentivo da educação básica, assim como, o olhar um pouco mais centrado em como *possibilitar a prática e a formação docente* não passa de mais uma estratégia do capital de justificar sua existência, se resguardar dos efeitos colaterais de sua expansão desordenada e seus impactos na vida daqueles que o sustentam.

A teoria e a prática exercida pelo capital diante da agenda formulada para tratar da profissão docente e a devida formação dos professores é contraditória. Segundo levantamento realizado pela consultoria McKinsey, *a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos*, sendo assim, não se poderia esperar *qualidade no sistema educacional sem que este não esteja diretamente proporcional a qualidade dos docentes envolvidos no processo*. Através desse discurso, é notório que a sociedade do conhecimento passa a ocupar uma pauta estratégica, assim como o professor e os resultados obtidos por seus alunos.

De acordo com o relatório da McKinsey, *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*, que examinou o sistema educacional de 17 países – distribuídos entre os 10 países com maior desempenho nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e os 7 países com recomendações na melhoria do mesmo teste – o resultado para o sucesso educacional, está correlacionado a uma visão sistêmica de determinadas nações no que tange a valorização do professor de Educação Básica,

responsáveis por formar os jovens para níveis consecutivos de educação e capacitar aqueles que irão atuar no mercado de trabalho, cada qual em suas devidas funções. Todavia, em que consiste essa valorização docente que nos documentos oficiais?

No Brasil, a política de formação e valorização dos profissionais que atuam na educação é algo muito novo e que caminha a passos lentos, o que não é se estranhar, considerando que, a história da educação no país se desenvolveu em progressos lentos e grandes retrocessos. Para que possamos compreender as políticas educacionais de hoje, é preciso que façamos uma visita à história da formação de professores no Brasil, que é marcada pelo desprestígio da profissão desde o período imperial.

Saviani (2009) separa a história da formação docente no Brasil em seis momentos distintos, como mecanismo para ilustrar como a educação fornecida a esses profissionais se articulou diante das transformações sociais e econômicas: I. Ensaio intermitentes de Formação de Professores (1827-1890); II. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); III. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); IV. Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); V. Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); e VI. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Somado a esses momentos, teremos a política de Residência Pedagógica que é efetivada em 2018 com o Ministro Mendonça Filho.

Fazendo um resgate temporal, temos que durante todo o período colonial até os cursos superiores criados com a chegada de D. João VI em 1808, não existia uma preocupação para com a formação dos professores – isso se dá também porque a formação era dada pelos jesuítas e aqueles que vinham de famílias abastadas, realizavam seus estudos em maioria na Europa. É com a *Lei das Escolas de Primeiras Letras*, em 15 de outubro de 1827 que essa questão passa a ter notoriedade. O período dos *Ensaio intermitentes de Formação de Professores (1827-1890)* é pontuado na história com esse movimento, no qual D. Pedro I assina uma lei para que fossem criadas escolas primárias nas cidades. Devido a questões orçamentárias, e como não haviam professores em quantidade suficiente, a lei não pode se consumir como fora pensado, e deste modo, inicia-se a política brasileira de descentralização das políticas educacionais, transferindo, por meio do Ato Adicional de 1834, para as províncias o encargo para criação das escolas primárias. Foi nesse momento que os governantes perceberam que era impossível manter escolas primárias sem professores e um movimento pela formação docente foi cogitada.

O ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo e os professores deveriam arcar com sua formação nas capitais de suas respectivas provinciais, foi desta forma que surgiram as Escolas Normais no Brasil. A primeira Escola Normal foi criada no Rio de Janeiro, mais especificamente em Niterói, em 1835, trilhando o mesmo caminho, as províncias da Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880). Lembrando que essas escolas de formação docente tiveram sua existência de forma intermitente – sendo abertas e fechadas periodicamente.

desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade. (TANURI, 2000, p. 63)

A preparação de professores para a escola primária tinha como modelo o que era pregado na Europa, no qual era recomendado uma formação específica, devendo atender a coordenadas pedagógico-didáticas. Contudo, no Brasil fora vivenciada uma outra perspectiva formativa, o que predominou foi o domínio pelo conhecimento a ser transmitido das primeiras letras. O currículo era concebido pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, com isso, o que se esperava dos professores era o domínio dos conteúdos que lhes caberiam transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico, o que Marx já citava em *O capital* sobre a displicência para com o grau de instrução dos *mestre-escola* em 1844. Para ser professor bastava que soubesse *escrever, com seu próprio punho, o número do certificado escolar, inscrevendo-o com seu nome e sobrenome.*

No Brasil, em 1837 é criado o colégio Pedro II, no qual, o currículo tinha 7 anos de duração, compreendendo o ensino primário com 4 anos e mais 3 a 4 anos de preparação que era classificada como superior. A proposta do Imperador era formar professores para as escolas primárias do município da corte e foi através desse propósito que o magistério manteve por um longo tempo a imagem de um subproduto de outro curso. Outra questão que parece perdurar na imagem docente é a questão da *vocação feminina*, no qual é perceptível dentro dos próprios cursos de licenciatura uma fragmentação de seus partícipes. Os cursos de pedagogia, assim como as salas de educação infantil e anos iniciais ainda são compostos em sua maioria por mulheres. Nos cursos destinados a áreas específicas, percebemos que apesar

de uma classificação entre os cursos ditos de humanas e exatas estarem mudando seu público, ainda existe uma predominância das mulheres no primeiro. O que existe por trás dessa prática é histórico. As jovens eram proibidas de ingressarem nas instituições imperiais de ensino superior e o magistério era a única opção para que aquelas que quisessem prosseguir com seus estudos após o primário, pudessem dedicar-se ao conhecimento institucionalizado.

A criação da Escola Normal do Município da Corte em 1880, foi um fato decisivo na história da formação docente. Funcionando na escola Pedro II, devido à ausência de instalações, a Escola Normal funcionava a princípio no turno da noite e somente em 1927, esse curso ganha um espaço específico, instalando-se e assumindo a identidade de instituição formadora de professores, sendo denominada como *Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, existente até os dias de hoje.

O segundo momento classificado por Saviani (2009) é justamente *O estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932)*, em que as Escolas Normais foram fixadas com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo em 1880. O decreto 27 de 12/03/1890 aponta que sem professores preparados, instruídos nos “modernos processos pedagógicos” e com noções científicas adequadas, o ensino não tem eficácia. Para que se tenham professores qualificados, é necessário que existam espaços que os preparem adequadamente. As Escolas Normais desse período pecavam pela insuficiência em seu programa de estudos e carência no preparo prático dos seus alunos, por isso, foi imperioso mudar o plano de estudos implementado. A reforma que dá início as escolas normais têm o interesse no enriquecimento dos conteúdos curriculares, dando ênfase aos exercícios práticos de ensino, em especial, as escolas-modelo anexas as escolas normais, caracterizando a principal inovação da reforma.

O terceiro momento é a concretização da *Organização dos Institutos de Educação (1932 -1939)*, em que os institutos de educação passam a ser concebidos como espaço para cultivo de estudo e pesquisa. Como representação dessa nova forma de pensar a educação, temos em 1932 a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal – pensado e implementado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho – e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933 criado por Fernando de Azevedo, ambos pensados no ideário da Escola Nova. O currículo dos institutos buscava trazer para a formação docente, um conteúdo que possibilitasse um conhecimento mais amplo e enriquecesse a prática dos futuros profissionais. A exemplo, no primeiro ano de curso, tinham-se as disciplinas de biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino – no qual, eram contemplados: I. princípios e técnicas educacionais; II.

matérias de ensino abrangendo: cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; III. Prática de ensino realizada por intermédio de observação, experimentação e participação como sustentáculo da prática no processo formativo. Os institutos em síntese, forneciam como aparato para seus professores e alunos, uma estrutura que envolvia: escolas modelo com uma estrutura que comportava: jardim de infância, escola primária e escola secundária – como espaço de experiência e demonstração prática de ensino; institutos de pesquisa educacionais; biblioteca central de educação; bibliotecas escolares; filmoteca; museus adaptados para a realidade escolar; e um ambiente que comportava uma radiodifusão.

De acordo com Tanuri (2000, p.72), o modelo implementado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo representava o modelo desejado de formação pedagógico-didático que permitia corrigir as deformidades que as “velhas escolas normais”. Com os institutos, foi possível ofertar um currículo favorável ao crescimento profissional dos jovens mestres, favorecendo o acúmulo de saberes tanto para eles, como para os seus aprendizes. É importante salientar que a escola e os professores pensados nesse período histórico não eram destinados aos filhos dos trabalhadores. A escola ofertada para o povo ainda não era interesse da classe dominante.

O quarto momento refere-se à *Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais* (1939-1971). Devido ao alto nível de formação que era ofertado pelos institutos de São Paulo e pelo Distrito Federal (Rio de Janeiro), estes acabaram por serem incorporados e assumiram o nível universitário na Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935), como curso de formação para professores que atuavam nas escolas secundárias de todo país, respeitando o decreto-lei de nº 1.190 de 4 de abril de 1939. A partir desse momento, elas passam a compor a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo consideradas referências para as demais escolas de ensino superior.

É por meio deste decreto também que o modelo conhecido como “esquema 3+1” é estendido a todo país e adotado como organização dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Os cursos de licenciatura eram responsáveis por formar professores que atuavam nas mais variadas disciplinas que integravam o currículo das escolas secundárias e a pedagogia formavam os professores para serem docentes nas Escolas Normais. Em comum, estes cursos tinham três anos para estudo de disciplinas específicas a sua área, classificados como “cursos cognitivos” ou “de matérias” e um ano para formação didática. Apesar do status de curso secundário ter ascendido para ensino superior, com a adequação dessas escolas às

universidades, o modelo de formação acabou perdendo uma de suas referências mais significativas, que era as escolas experimentais, que possibilitava uma base científica aos processos formativos.

Os cursos normais, as licenciaturas em áreas específicas e a pedagogia centraram a formação a ser ofertada em um caráter mais profissional, respaldado por um conjunto de disciplinas a serem realizadas pelos alunos, dispensando a exigência da atuação em pesquisa. Na área de ensino superior, essa ação representou, segundo Saviani (2009), uma medida dualista, levando em consideração que os cursos de licenciatura são oriundos de conteúdos culturais-cognitivos, onde fora perpassado para uma esfera menor, os aspectos pedagógico-didáticos e a didática como uma mera exigência para o *status* de professor. Na pedagogia, embora a natureza pedagógico-didático tenha ganho espaço no currículo como algo a ser trabalhado e transmitido como indispensável para a eficácia qualitativa da ação docente, esse aspecto ao invés de constituir um novo modelo para o processo de formação docente, foi absorvido como amparo para os conteúdos culturais-cognitivos durante a história do fazer-se professor.

O quinto momento é composto pela *Substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério (1971 – 1996)*. Com o golpe militar de 1964, todo o cenário político, social e econômico passa por mudanças no Brasil, e a educação não poderia ficar isenta. Em decorrência da lei de nº 5.692/71, o ensino primário e médio passa por mudanças quanto a sua denominação, sendo conhecido nesse período por 1º e 2º grau, e desta forma, as Escolas Normais desapareceram quando modalidade e foram ressignificadas como habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério em 1º grau. Por meio do parecer nº 349/72, elaborado pelo MEC em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério ficou organizada em duas modalidades: I. Com duração de 3 anos, representando 2.200 horas, que habilita a lecionar até a antiga 4ª série do 1º grau; e a II. Com duração de 4 anos, compondo 2.900 horas, permitindo lecionar até a antiga 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo possuía um núcleo comum para ambos os cursos, em que era obrigatório em todo o território para os ensinos de 1º e 2º graus, que garantia a formação geral e uma parte diversificada que visava a formação em sua especificidade. A formação docente sofreu mais uma depreciação, em que dentro de sua constituição foi segregada e a formação de professores para o antigo ensino primário tornou-se dispersa refletindo nas salas de aula da educação básica.

[...] quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção [...] mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu

salário. [...] o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho. Eis a razão por que o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários. (MARX, 2006, p.44)

A pauta a ser discutida não é somente sobre a educação escolar fornecida no ensino primário, mas a formação pensada para os professores que atuavam nesse grau de ensino. O grau de remuneração era proporcional a quantidade de tempo dispendido para a construção desse profissional como tal, e seguindo essa lógica, até hoje, a profissão professor apesar de tantas exigências ao longo da história, quanto o grau de conhecimento e aperfeiçoamento, continua a ser desvalorizada e mal remunerada quando comparada a outras profissões.

Com a gravidade dos impactos que a mudança no sistema educacional causou, foi preciso que o governo federal lançasse em 1982, Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) que tinha o objetivo de “revitalizar as Escolas Normais”. Infelizmente essa proposta, assim como todas as que foram lançadas em prol da melhoria da educação, não foi levada a diante, devido ao seu alcance quantitativo restrito, não havendo também uma política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas escolas públicas.

No que tange as quatro últimas séries do 1º grau e para o curso de 2º grau, a lei de nº 5.692/71, a formação de professores em nível superior puderam acontecer sob forma de licenciatura curta, com duração de 3 anos, ou de licenciatura plena, com 4 anos de curso. Para a constituição do curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação em magistério, abriu-se a possibilidade de formar especialistas em educação (diretores escolares, orientadores e supervisores pedagógicos, além de inspetores de ensino)

Como relatamos, houve dificuldade em distribuir esses profissionais recém-egressos dos cursos de formação. Em paralelo, houve um movimento para que os cursos de pedagogia passassem a formar os profissionais que atuariam diretamente nas escolas como professores da educação infantil e series iniciais do 1º grau, hoje, anos iniciais do ensino fundamental.

O sexto momento refere-se ao *Advento dos Institutos Superiores (1996-2006)*, marcado principalmente pela promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 20 de dezembro de 1996, que surgia como alternativa para superação do problema da formação docente e possibilidade de equidade no currículo e atuação desses profissionais. Todavia, esse documento foi uma decepção quanto as políticas educacionais por ele proposto, posto que, com a LDB, segundo Saviani (2008), os institutos superiores de educação passam a atuar como instituições superiores de segunda categoria, promovendo uma formação aligeirada,

mais barata, por meio de cursos de curta duração. Lamentavelmente, se em 1996 houve esse ataque quando ao currículo e a função dos Institutos, em 2006, as diretrizes do curso de Pedagogia não ficaram imunes e regrediram quanto ao que era proposto na formação de seus alunos, retirando do processo formativo, disciplinas de fundamentação teórica que são fundamentais para compreensão do real. O que passou a ser posto como necessário foi uma prática sem fundamentação que atende ao retrocesso do ensino mecanicista e longe do que as propostas neoliberais deliberam como educação integral. Assim,

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Passado uma década dos escritos acima elaborados por Saviani, o Ministério da Educação sob responsabilidade de Mendonça Filho, propõe como estratégia de Política Nacional de Formação de Professores, o *Programa de Residência Pedagógica*, com a alegação de induzir o aperfeiçoamento da prática nos cursos de licenciatura e ingresso dos licenciandos nas escolas de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

Essa iniciativa tem como proposta a transferência prematura dos estudantes na regência das salas de aula e intervenção pedagógica, que em sua maioria, não é acompanhada por um professor da escola com experiência na área de ensino do futuro licenciado, muito menos por um docente da sua instituição formadora. Essa ausência não se dar de forma proposital. Os professores que deveriam estar supervisionando a ação dos futuros docentes possuem outras demandas que também são de grande relevância para a agenda educacional. Está disposto no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 01 de março de 2018, que esse programa articulado aos demais programas realizados pela agência, compõem a Política Nacional de Educação com a premissa básica de assegurar aos cursos de formação docente espaços que proporcione aos egressos de licenciatura as competências necessárias para realização de um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Reafirmamos que todo esse movimento que ganhou proporção no cenário econômico e social de maneira mundial tem como fim, gerar mais lucro para aqueles que detém a maior parcela da riqueza produzida pelos homens. Como já apontava Engels (1982) tudo que é realizado pela burguesia é calculado a seu favor, de modo que se converta em

investimento, e a educação é isso – uma aplicação. Se é de interesse que as grandes potências mundiais continuem a crescer e que aquelas que as sustentam tenham a possibilidade de continuar a produzir bens – apostar no acesso ao conhecimento básico pode compensar e gerar benefícios almeçados.

No atual cenário, temos a *Residência Pedagógica*, que assim como uma Proposta de *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, surge como produto das demandas internacionais. Após a criação de algumas estratégias cujo fim estava no cumprimento das metas estabelecidas desde 1990 na Conferência de Joimtien, em 2017 é divulgada a criação de uma *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* que se justifica na *formação integral do aluno e, para isso, as competências específicas são consubstanciais pelas dez competências gerais que visam garantir o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*. As competências pautadas no duplo foco – cognitivo e emocional são dispostas no documento da seguinte forma: 1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Com essa proposta, é perceptível que o capital busca a todo custo transparecer uma humanidade que não existe e vender uma educação pautada no social. Contudo, na sociedade capitalista é impossível existir uma educação humanística, levando em consideração que, uma educação que paute pelo social, tem um papel singular, porque somente ela pode *com base na reciprocidade* pela qual ela exerce sua influência e produz *impacto sobre o desenvolvimento social em sua integridade*. Uma educação comprometida com o social somente cumpre seu papel, *se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social* (MÉSZÁROS, 2014, p.95), o que não é o caso da educação pensada pelos Organismos Internacionais. Na própria BNCC, o documento faz menção ao *Caderno de Educação em Direitos Humanos* e ao documento da ONU, *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, apontando que,

[...] ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” [...], mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p.8)

É ancorado nesse documento que foi criada a *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, norteando a formação docente inicial e

continuada dos professores para atender as exigências da agenda imposta pelos organismos internacionais.

De acordo com o documento, sua elaboração é amparada na Resolução de nº 02/2017, presente no plano concebido pelo Conselho Nacional de Educação, que implementa que a BNCC é um instrumental responsável por orientar de modo estruturado, a obtenção dos resultados esperados no que se refere ao desenvolvimento da Educação Básica – assegurando em primeira instância, os direitos de aprendizagem dos alunos. Para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com a BNCC houve uma possibilidade de criar uma política de Estado que promova o aprimoramento da atuação dos professores em sua prática, de modo a impactar positivamente o aprendizado dos estudantes.

Somado a esse fim, a *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* se propõe além de orientar as diferentes formas de habilitação para a docência na Educação Básica, comportando Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – apesar de não ser mencionado a Educação de Jovens e Adultos –, também contribuir para uma articulação e coordenação nacional de políticas para a formação inicial e continuada de professores, incentivando o desenvolvimento da oferta de Educação Básica de qualidade e efetivar o desenvolvimento das competências docentes de forma a integrar o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, asseverando uma formação que prime pela competência no exercício do magistério, contribuindo para *uma educação de qualidade, solidária e inclusiva*.

Ao contrário do que apregoam os defensores da formação de professores “reflexivos”, como Donald Schön; da “pedagogia das competências”, com Perrenoud, e a “pedagogia dos saberes”, com Maurice Tardif, entendemos que a formação dos indivíduos deve ser assentada na apropriação mais ampla e sólida possível dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. Em se tratando especificamente dos professores, essa formação deve ser ancorada nos conhecimentos científicos sobre educação e sua relação com a totalidade social.

Partindo dessa lógica, é necessário de aprofundamento nos estudos do complexo ideológico presentes na educação capitalista, como veículo de uma falsa consciência do real papel da educação, e do professor, cuja as teorias acima mencionadas contribuem. Diante dessa problemática macro, afunilamos o objeto e decidimos investigar o problema da ideologia como falsa consciência, reforçando os impactos de tal fenômeno na “semiperiferia” do capital, no nosso caso, o Brasil, no que tange ao empobrecimento extremado da formação

docente, e como esse complexo em sua forma verdadeira pode contribuir para a humanidade alcançar a evolução.

Segundo Shiroma e Campos (1997, p. 22), com a chegada dos anos de 1990, a educação ganha uma ênfase maior como forma de remediar os efeitos devastadores do capital no campo econômico. A necessidade de preparação de recursos humanos qualificados possibilitou a abertura da implementação de novas tecnologias nas grandes empresas inseridas nos países latino-americanos, e consequente entrada destes na economia globalizada, exigiu que houvesse uma reestruturação no processo educacional desempenhado por estes países. Organismos como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como o Banco Mundial, entendem como condição *sine qua non* para o crescimento da economia e administração do pauperismo que assola os países em desenvolvimento, a existência de uma política que tenha foco na formação dos indivíduos, garantindo os saberes mínimos que o mercado exige.

Diante desta problemática, a educação brasileira passa a se subjugar cada vez mais ao trabalho em razão da produção de mercadorias e da deformação da consciência do trabalhador. Os professores, neste processo, atuam, como assevera Mészáros (2014), na formação de pessoas com as determinadas competências exigidas pela sociedade na contemporaneidade, ou seja, servem como corpo privilegiado para a formação dos indivíduos necessários ao capital, tornando-os aptos e adaptados à lógica desse sistema. Assim, a educação envolve-se num discurso de formação para a empregabilidade, o empreendedorismo e a cidadania, esta última tomada como sinônimo de formação humana (TONET, 2005). Para que esse tipo de educação seja posto para o indivíduo, é necessário que a sociedade seja “encantada” com um discurso idealista que não responde aos problemas históricos de nosso tempo. Dito de outro modo, há um distanciamento entre a realidade – que segue seus caminhos próprios – e o discurso produzido sobre essa mesma realidade – discurso esse – envolto em um invólucro mistificador que esconde as reais necessidades do capital, primordialmente no que se refere à formação do trabalhador e, especificamente, do professor.

De acordo com a pesquisa coordenada por Fernando Luiz Abrucio, intitulada *Formação de Professores no Brasil: diagnósticos, agenda de política e estratégias para mudança*, o movimento de educação para todos defende que uma das grandes frentes de impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes está interligada à formação docente, assim, esta proposta aponta como uma de suas cinco frentes políticas “A melhoria na formação e na carreira do professor”. Corroborando com a análise feita pelo documento,

Bernadete Gatti *et al* aponta, por meio de sua pesquisa *Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte*, que há uma ausência de profissionais realmente capacitados para seguir a carreira docente, somando-se a isto uma insuficiência de políticas docentes capazes de formar, atrair e manter em sala de aula os melhores profissionais nas escolas. Uma análise mais acurada, entretanto, demonstra que o problema é preocupante e está enraizado na própria lógica do capital, em que seu objetivo é formar indivíduos empobrecidos para o atendimento das necessidades do mercado. É importante que as pesquisas de Abrucio e Gatti contribuam na nossa pesquisa, mesmo com algumas limitações quanto ao que entendemos quanto ao terreno da luta de classes dos professores.

Ademais, concluímos que existe um movimento ideológico no campo da formação docente e da educação básica que falsifica a realidade, e ilude dando a entender que é objetivo do capital proporcionar a classe trabalhadora uma educação libertadora e que proporcione uma mobilidade social que na prática, não tem vantagem alguma para a classe que detém os meios de produção e a acumulação do capital. Ao mesmo tempo que se fala em investir na educação, essa pauta está arregada de propósitos que possibilitem uma expansão ainda maior do sistema capitalista. Em meio ao desejo de mudança, é preciso como apontam Marx e Engels (2007, p. 42) que para o bem comum, a luta contra o ataque a educação e a formação dos professores, exista uma transformação massiva dos homens, que só pode ser realizado pela práxis – pela revolução, e isso é necessário porque *a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, posto que, a classe que derruba, detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade.*

4 AS IMPLICAÇÕES DO COMPLEXO DA IDEOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Em nosso último capítulo, *As implicações do complexo da ideologia na formação de professores no Brasil*, continuaremos a nos apoiar nas obras de Mészáros, em especial em *O poder da ideologia e Educação para além do capital* como mecanismo de respaldar o papel do capital no complexo da educação, e como este tende sempre a rebater na formação docente e por consequência na precarização do aprendizado escolar.

Buscaremos encontrar nos documentos oficiais que tratam das metas a serem atingidas para a educação nos países em desenvolvimento, em especial trazendo para a realidade do Brasil, como é pensada a formação docente, assim como, em que medida os complexos sociais atuam na construção da profissão professor.

Em conjunto, investigaremos a dupla função designada ao professor na sociedade do capital como mediador na construção de consciências a serviço da classe dominante. Por outro lado, esse mesmo profissional pode e deveria servir como instrumento da ideologia em sua forma ontológica, exercitando com os estudantes uma leitura crítica do que acontece na dinâmica social e o espaço que a classe trabalhadora ocupa.

Nos chama atenção o discurso de uma educação integral para todos, em que se vende uma preocupação com a constituição dos indivíduos para além do campo mercadológico, buscando praticar o olhar cidadão e social, ao passo que a criação dessas propostas parte de um setor que não tem interesse na politização das massas, mas sim, em mantê-los subservientes e com a falsa sensação de que a responsabilidade pelo papel que cada pessoa ocupa no cenário social é individual e meritocrático, e que em nada tem a ver com os reflexos de uma sociedade classista.

Paralelo a ideia falsificada da busca por uma educação humanística que visa a construção do homem como um todo, temos que o capital lança o ideal dos pilares da educação, organizados em: I. Aprender a CONHECER; II. Aprender a FAZER; III. Aprender a CONVIVER.; IV. Aprender a SER e por último, V. Aprender a APRENDER.

O *Aprender a conhecer* é posto como o momento que descobrimos o prazer em compreender, descobrir e construir o conhecimento. O conhecimento humano se multiplica com imensa agilidade e em determinados momentos, não acompanhamos esse ritmo. A ideia desse pilar é incumbir os indivíduos de procurarem se especializar constantemente para que sejam postos a margem a dinâmica socioeconômica.

O *Aprender a fazer* é o pilar que assevera que os indivíduos devem ser adaptáveis as constantes mudanças que o sistema capitalista acarreta na vida dos homens. As pessoas devem estar abertas a transformações. É um dos pilares essenciais para justificar a sociedade assalariada, em que o trabalho humano é trocado facilmente pela maquinária – o que exige desses profissionais o domínio do intelectual e as adaptações para sobreviver diante do alto índice de desemprego. É exigido como pré-requisito para esse pilar, que os professores impulsionem os alunos a: *fazer escolhas; pensar criticamente* – de forma que não interfira na lógica do capital; *solucionar problemas* – que ajudem o sistema capitalista a expandir; *atuar de maneira mais adequada em situações de incerteza; não confiar em modelos já desenhados* – busca-se pessoas que inovem na mesma dinâmica econômica.

O *Aprender a conviver* é um dos pilares postos como essenciais a vida em sociedade, e que muitas vezes é vista como um empecilho diante da dinâmica que vivemos, em que o sistema econômico vigente não respeita a lógica humana, mas se interessa exclusivamente com sua expansão.

Com o pressuposto de buscarmos compreender o próximo – na verdade, compreender e aceitar o ideário da classe dominante – o foco é em aprender a gerenciar as crises constantes do capital e participar de seus projetos. Um exemplo explícito disso é o programa desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) para atender a educação brasileira em meio a pandemia do COVID-19. A aplicação de estratégias que exercitem o uso das competências socioemocionais para contexto de crise tem sido o que na atual conjuntura, o capital tem investido, visando manter uma harmonia e uma volta as atividades do cotidiano sem maiores prejuízos.

O projeto pensado pelo IAS dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já é produto da ideologia pensada para atender as demandas dos Organismos Internacionais. Essa instituição atua como consultora em diversos estados, apresentando estratégias de como conciliar o social e o intelectual na busca de uma formação que atenda a racionalidade do que a economia deseja da classe trabalhadora.

Sua mais recente atuação está relacionada a importância de uma agenda que contemple as competências socioemocionais (CSEs). Essas competências foram pensadas a fim de dialogar com a Base Nacional Comum Curricular, trazendo para o atual contexto de pandemia da COVID-19.

Desta forma, o Instituto Ayrton Senna organizou sua proposta de formação do novo cidadão, distribuindo as ações para contornar a crise em em 5 macrocompetências a

serem discutidas nas escolas: I. Autogestão; II. Engajamento com os outros; III. Amabilidade; IV. Resiliência Socioemocional; e V. Abertura ao novo.

Dentro desses 5 grupos, temos as 17 competências para serem discutidas na escola e exercitada por todo o corpo escolar em prol da formação de sujeitos aptos a continuar somando ao mercado de trabalho e a sociedade: 1. Determinação; 2. Organização; 3. Foco; 4. Persistência; 5. Responsabilidade; 6. Iniciativa Social; 7. Assertividade; 8. Entusiasmo; 9. Empatia; 10. Respeito; 11. Confiança; 12. Tolerância ao Estresse; 13. Autoconfiança; 14. Tolerância a Frustração; 15. Curiosidade para aprender; 16. Imaginação Criativa; e 17. Interesse Artístico. (Figura XI).

No que tange a BNCC – documento que se classifica com o caráter normativo, definindo o currículo nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e que se propõe a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento conforme preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) – temos 10 competências ditas fundamentais para a formação desse novo cidadão que fará parte da sociedade e do mercado de trabalho:

1. *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;*
2. *Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;*
3. *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;*
4. *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;*
5. *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;*
6. *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;*
7. *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;*
8. *Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;*

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;*

10. *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 7-8, grifos nossos)*

Ao relacionarmos o que foi pensado pelo Instituto Ayrton Senna e o que temos na BNCC, é possível compreender o quanto as CSEs são moldadas pensando em viabilizar a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Na tabela III, veremos que mais de uma competência do IAS está presente na BNCC, demonstrando a afinidade entre elas e principalmente, ambas ratificam a importância de olhar para o emocional dos sujeitos em processo, não por uma questão de olhar o homem como ser integral, mas o olhar para esses indivíduos como pessoas que precisam estar minimamente saudáveis mentalmente para serem produtivos para o sistema.

É necessário para o capital existirem pessoas que tenham o senso mínimo de responsabilidade social, para que se possa transferir a responsabilidade pelos danos causados pela economia para a esfera individual – cada um é responsável por sua ascensão e/ou manutenção de status dentro da sociedade. Se nos aprofundarmos mais nessa discussão, é como se as competências apresentadas pelo IAS fossem formulas prontas para o sucesso que atendem aos caminhos pensados pela BNCC. Se o indivíduo consegue desenvolver determinada (macro)competência, a possibilidade de que este consiga se sobressair frente aqueles que não conseguiram desenvolver alguma dessas competências sociais é maior, segundo a lógica capitalista.

Figura 11 - (MACRO) Competências Socioemocionais para a Formação dos Indivíduos



Fonte: Esquema elaborado em 2020 pelo Instituto Ayrton Senna como consolidado da organização das (macro)competências para atuar frente a pandemia da COVID-19.

Tabela 3 - Relação entre as competências da BNCC e do IAS

(continua)

Competências gerais da BNCC	Competências socioemocionais mobilizadas		
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.		Curiosidade para Aprender (para valorizar o conhecimento e continuar aprendendo); Respeito e Responsabilidade (para usar o conhecimento na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva).
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.		Curiosidade para Aprender (para abordar ativamente a ciência, a pesquisa e a reflexão); Imaginação Criativa (para investigar causas e hipóteses e gerar novas soluções para problemas importantes).
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.		Interesse Artístico (para apreciação de várias manifestações artísticas e culturais e participação em produções artísticas e culturais).
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.		Iniciativa Social (para expressar e compartilhar suas próprias experiências, ideias e sentimentos com os outros); Empatia (para produzir significados que levam à compreensão mútua).
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.		Iniciativa Social e Responsabilidade (para se comunicar com outras pessoas e divulgar informações de maneira ética); Imaginação Criativa (ao utilizar as habilidades computacionais para produção de conhecimento e resolução de problemas).

Tabela 3 - Relação entre as competências da BNCC e do IAS

(conclusão)



Fonte: Elaborado pela autora.

O discurso defendido na BNCC, assim como nos demais documentos posteriores, é que as crianças e os jovens – um parêntese para a ausência de uma pauta que direcione o olhar para a Educação de Jovens e Adultos, que também é um público que faz parte do programa de Educação Para Todos – devem ter uma formação que os possibilitem desenvolver todas as suas dimensões e o caminho para isso é fornecer uma educação integral para todos, tratando o campo cognitivo, o socioemocional, o cultural e o híbrido.

Para o IAS, é primordial *preparar as crianças e jovens para fazer escolhas com base em seu projeto de vida*. Apesar de um discurso envolto de preocupação com os impactos na educação da classe trabalhadora, o que na verdade essa ideia representa é o receio de novamente não conseguir atender as demandas impostas pelo capital que mais do que nunca, encontra-se em crise. Uma crise que não foi anunciada e que surpreendeu a todos. Durante o desenvolvimento desse capítulo, aprofundaremos melhor essa questão. De toda forma, adiantamos como as competências acima mencionadas estão distribuídas e aonde as encontramos na BNCC.

Para implementar todas essas propostas, cabe ao professor adquirir e trabalhar com base em novas competências para sua prática docente. Perrenoud (2000) defende que para atuar com êxito e atendendo as demandas do século XXI, é necessário que os professores desenvolvam 10 competências. Elas se dispõem na seguinte ordem: I. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; II. Administrar a progressão das aprendizagens; III. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; IV. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; V. Trabalhar em equipe; VI. Participar da administração da escola; VII. Informar e envolver os pais; VIII. Utilizar novas tecnologias; IX. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e por fim, X. Administrar sua própria formação contínua. Dentro dessas 10 competências, existem habilidades que são se apresentam como requisitos para êxito na constituição do docente e do sucesso escolar. Dentro dessas 10 competência, existem as ações necessárias para a construção da profissão docente.

Quando se pensa em *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*, é necessário levar em consideração: Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Ao *Administrar a progressão das aprendizagens*, é necessário: Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir

uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; e fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão Rumo a ciclos de aprendizagem.

Entende-se por *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo; reverberando em uma dupla construção.

Quando aceitamos, *envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho*, suscitamos o desejo de aprender, explicitando a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar desenvolvendo na criança a capacidade de autoavaliação; instituímos um conselho de alunos para que negociem com eles diversos tipos de regras e de contratos; oferecemos atividades opcionais de formação; repercutindo no favorecimento da definição de um projeto pessoal do aluno.

Um dos elementos tidos como essenciais na formação como professor, está no saber *trabalhar em equipe*, o que não é fácil. É preciso antes de lidar com os pares, elaborar um projeto em equipe, representações comuns; dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; e administrar crises ou conflitos interpessoais.

Com foco em uma gestão participativa – não por outra razão, mas como estratégia para transferir responsabilidades que deveriam ser do Estado – o professor deve se mostrar interessado em *Participar da administração da escola*. Para que esse movimento seja empreendido, é necessário: Elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos; e desenvolver Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.

Além do domínio dos conteúdos e repasse de conhecimentos de modo a favorecer a autonomia dos estudantes, cabe ao professor *Informar e envolver os pais* no processo de aprendizado os educandos, de modo a integrar Escola + Gestão + Professores + Alunos + Demais funcionários + Pais e comunidade. Para isso, o docente deve dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas; envolver os pais na construção dos saberes; e o mais assustador, saber "*Enrolar*".

Dentro do contexto da pandemia, nunca foi tão solicitado que mesmo sem preparo, os professores se entusiasmassem em *Utilizar novas tecnologias*. Na era do digital, mecanismos como a informática na escola; a utilização de editores de texto; a exploração das potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; o comunicar-se à distância por meio da telemática; a utilização das ferramentas multimídia no ensino, contribuindo assim para as competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.

Diante de tantos desafios, cabe também a esse professor em sua constituição formativa, *enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*. Isso significa que, o professor deve ser um agente em prol de prevenir a violência na escola e fora dela; a ele também cabe, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça, sabendo administrar os dilemas e as competências.

Fechando esse contingente de ações, é exigido do professor que ele *administre sua própria formação continuada*, e com ela, todas as responsabilidades. Ao professor cabe, saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; em especial, acolhendo a formação dos colegas, participando de alguma forma dela.

Com vista no que fora apresentado, sistematizamos como é constituída esse olhar para a formação docente, assim como, os meandros presentes nessa pauta de traçar metas para os docentes sem que lhe tenham sido dados historicamente subsídios para desenvolver uma prática diferente da que foi vivenciada em outros momentos da história de classes no Brasil.

Perrenoud (2000) defende a utilização das ações educativas oriundas de países desenvolvidos como estratégia para vencer o fracasso escolar. Para ele, é preciso utilizar práticas exitosas pertencentes aos países desenvolvidos como modelo. Contudo, discutiremos nesse capítulo a impossibilidade de se pensar em uma agenda baseada em experiências sociais, culturais e econômicas diferente da realidade dos países em desenvolvimento.

O quarto pilar corresponde ao *Aprender a ser*, que está relacionado ao se reconhecer no espaço como parte da sociedade, entendendo que nossas ações tem impactos sobre o nosso campo individual, mas também o campo coletivo. Além disso, discute como

reconhecer as nossas potencialidades e nossos limites, pondo como necessário saber utilizar nossos conhecimentos a nosso favor e de modo a contribuir positivamente em nosso grupo.

Trazendo para a prática docente, de acordo com o projeto do capital, o professor deve entender que suas atitudes são consideradas como influenciadoras – cabe aqui perceber a quão contraditória é a imagem construída para o professor. Em momentos que sua presença deveria ser valorizada, ele atua como mediador nas práticas de ensino e aprendizagem, mas quando se teme que esse professor possa despertar um senso crítico em seus alunos, este profissional precisa ter cuidado com suas ações e com o que pensa da sociedade em que vivemos.

Como último pilar, e que agrega todos os outros que já foram expostos, temos o *Aprender a Aprender*. Esse suporte está voltado para um olhar diferente do que se entende por ensino, por aprendizado e pela função desempenhada pelos sujeitos do processo de repasse e compreensão dos saberes. Segundo a lógica do capitalismo, o Aprender a Aprender está relacionado ao agir de forma autônoma, no qual o estudante passa a compreender que o seu conhecimento não depende exclusivamente do professor ou do ambiente escolar, mas da sua autonomia por buscar o conhecimento. Quanto ao papel desempenhado pelos docentes, estes precisam encontrar estratégias para aproximar os estudantes e entusiasamá-los para busca de novos saberes. Como vimos no aprender a conviver, o sistema capitalista, através das ações desempenhadas pelo Terceiro Setor, promove por meio da elaboração de projetos, mecanismos de validar e de falsear a preocupação com a formação integral com o fim de resguardar-se e dissolver danos que as crises cíclicas ocasionam, posto que é isso que o capital sempre faz.

Diante do que foi exposto, temos que nosso último capítulo se dividirá em dois momentos: *O fetichismo ideológico do papel docente nos documentos oficiais de educação e formação de professor* e *O fazer docente no terreno da luta de classes: reiterando o papel precípuo do professor*.

Em *O fetichismo ideológico do papel docente nos documentos oficiais de educação e formação de professor*, discutiremos de forma mais detalhada, o papel do professor e da sua formação inicial e/ou continuada, frente a proposta da agenda para a educação. Nossa tese está em asseverar o falseamento ideológico nas metas e diretrizes dos organismos internacionais e nacionais que reverbera em uma mistificação da formação docente em prol dos interesses do capital, aprofundado principalmente com a crise sanitária que enfrentamos da COVID-19.

Como fechamento dessa discussão, que ao contrário, está longe de se encerrar, temos *O fazer docente no terreno da luta de classes: reiterando o papel precípua do professor*. A profissão professor no Brasil nasceu e se desenvolveu em meio a luta, isso porque, ela sempre foi tratada com desdém pelo Estado e quando existiam ensaios para um avanço na formação docente, estes não se mantinham por muito tempo.

Nosso intuito será abordar dentre as inúmeras manifestações que ocorreram na história da educação, como esse profissional buscou e buscar resistir aos ataques à educação, principalmente com o novo contexto de pandemia, e a necessidade da figura do professor – não como o responsável por solucionar os danos que o capital causou e causa, mas como indivíduo que dentro da sociedade, tem a possibilidade de semear o germe da reflexão e da educação como uma ideologia em seu caráter ontológico

Destacamos que os documentos elaborados pelos organismos internacionais se mostram como necessários as demandas da classe trabalhadora. Todavia, eles na essência pretendem atender exclusivamente a lógica capitalista e a um *falso socialmente necessário*, que foi posto para os países em desenvolvimento. Ao professor coube o papel de agente transformador, assim como a educação, através de um currículo que difunde uma formação cidadã e a relevância de uma educação que instigue o empreendedorismo

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continua)

	DOCUMENTOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO EM ÂMBITO MUNDIAL E NACIONAL	SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR
<p>AS DECLARAÇÕES MUNDIAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO</p>	<p>DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores[...]. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). • O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.
	<p>DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI (1993)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cientes do papel vital que a educação terá que cumprir no desenvolvimento das nossas sociedades, asseveramos por esta Declaração que até o ano de 2000 ou o mais rapidamente possível: garantiremos a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não seja negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado - fazemos essa promessa em cumprimento ao compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos da Criança que ratificamos
	<p>DECLARAÇÃO DE DAKAR (2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, comprometemo-nos a: [...] Melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores.
	<p>CONFERÊNCIA ÍBEROAMÉRICA DE EDUCAÇÃO (2003) – DECLARAÇÃO DE TARIJA - BOLÍVIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nós reconhecemos: [...] Que a educação deve ocupar um lugar central nas políticas públicas ibero-americanas, e atribuímos importância fundamental ao papel da escola e à condição e atuação dos professores. • Nós consideramos: Que os professores sejam atores centrais para a construção de novas estratégias educacionais que respondam aos desafios do mundo globalizado, o que exige a garantia de sua formação permanente, motivação e remuneração adequada. • Por consequência: Temos o compromisso de preparar e executar planos de longo prazo para fortalecer as políticas de

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

		<p>avaliação, formação permanente e valorização profissional de docentes e, para tanto, incumbimos a OEI de desenvolver, em consulta com os países, a proposta de um Plano de Cooperação neste domínio. Solicitamos à Décima Terceira Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo que assuma esse compromisso. Convidamos os professores ibero-americanos a fortalecer seu compromisso com a educação, reforçando sua motivação e formação.²⁵</p>
	<p style="text-align: center;">CONFERÊNCIA DE INCHEON (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero; • Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz; • Estratégias indicativas Engajar parceiros sociais no desenvolvimento e na oferta de programas de educação e formação que sejam holísticos e baseados em evidências. Garantir que os currículos de EFTP e de programas de formação sejam de alta qualidade e incluam tanto habilidades relativas ao trabalho quanto habilidades não cognitivas/ transferíveis – inclusive habilidades de empreendedorismo e TIC – e que os líderes e o corpo docente das instituições de EFTP, incluindo professores e empresas, sejam qualificados/certificados; • Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na

25

Reconocemos:

[...] Que la educación debe ocupar un lugar central en las políticas públicas de Iberoamérica, y atribuimos una importancia fundamental al papel de la escuela y a la condición y desempeño docente.

Consideramos:

Que los docentes son actores centrales para la construcción de nuevas estrategias educativas que respondan a los desafíos del mundo globalizado, lo que requiere asegurar su formación permanente, motivación y adecuada remuneración.

Por consiguiente:

Nos comprometemos a elaborar y ejecutar planes de largo plazo con el fin de fortalecer políticas de valoración, formación permanente y desarrollo profesional docente y, a tal efecto, encomendamos a la OEI desarrollar, en consulta con los países, la propuesta de un Plan de cooperación en este campo. Solicitamos a la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que asuma este compromiso. Invitamos a los docentes de Iberoamérica a fortalecer su compromiso con la educación, reforzando su motivación y formación. (OEI, 2013)

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

		<p>pagos em outras profissões que requerem qualificações similares ou equivalentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos; • Desenvolver um quadro de qualificações para professores, formadores do quadro discente, supervisores e fiscais da educação; • Desenvolver e implementar políticas de gerenciamento docente inclusivas, equitativas e sensíveis a gênero, que cubram contratação, treinamento, alocação, remuneração, desenvolvimento de carreira e condições de trabalho, além de melhorar o status de professores e educadores e também a qualidade do ensino; • Oferecer aos professores as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais, bem como habilidades de alfabetização midiática e pensamento crítico, além de oferecer treinamentos sobre como lidar com desafios de alunos com necessidades educacionais especiais; • Desenvolver e implementar sistemas eficazes de feedback para apoiar um bom ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a garantir que a qualificação promova impacto positivo no trabalho dos professores; • Fortalecer as lideranças escolares para melhorar o ensino e a aprendizagem; • Implantar ou fortalecer mecanismos para o diálogo social institucionalizado com professores e suas organizações representativas, de forma a garantir sua participação total no desenvolvimento, na implementação, no monitoramento e na avaliação da política educacional • Como uma das metas do objetivo de desenvolvimento sustentável: Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento;
<p>DOCUMENTOS SOBRE TRABALHO</p>		<ul style="list-style-type: none"> • A condição do pessoal docente deveria responder às necessidades da educação, definidas de acordo com as suas finalidades e objetivos; a plena realização destas finalidades e objetivos exige que os professores disfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece; • A formação e o emprego do pessoal docente não deveriam estar sujeitos a quaisquer formas de discriminação com base em critérios de raça, cor, sexo, religião, opiniões políticas, origem

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

	<p style="text-align: center;">DOCUMENTO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT (1966)</p>	<p>nacional ou social ou situação económica;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e ação de modo coordenado, sistemático e contínuo, são necessárias no domínio da formação e aperfeiçoamento de professores; elas deveriam incluir a realização de projetos cooperativos a nível internacional, e o intercâmbio dos resultados das investigações; • Ao estabelecer-se a política de ingresso nos cursos de formação para os futuros professores, deveria ter-se em conta a necessidade de prover a sociedade de um número suficiente de professores que reúnam as necessárias qualidades morais, intelectuais e físicas, bem como os conhecimentos e competência requeridos; • Para satisfazer esta necessidade, as autoridades competentes deveriam providenciar para que esta formação seja suficientemente atrativa e assegurar um número suficiente de lugares em instituições adequadas. • Para ingressar na profissão docente deveria ser necessário ter finalizado os estudos prescritos numa instituição apropriada de formação de professores. • Para ser admitido nas instituições de formação de professores, o candidato deveria ter completado os estudos secundários e evidenciar as qualidades pessoais necessárias para o exercício eficaz da profissão. • Sem modificar as condições gerais de ingresso nas instituições de formação de professores, poderiam ser admitidas nessa formação as pessoas que, sem reunir todas as condições académicas requeridas, possuam uma experiência útil, nomeadamente de carácter técnico ou profissional. • Os futuros professores deveriam poder beneficiar de bolsas de estudo ou apoio económico que lhes permita frequentar os cursos de formação e viver decentemente; na medida do possível, as autoridades competentes devem procurar estabelecer um sistema de formação gratuita. • Os estudantes e demais pessoas interessadas em preparar-se para a carreira do ensino deveriam receber toda a informação relativa às possibilidades de formação e de apoio económico existentes. • Ao avaliar-se a capacidade de total ou parcialmente exercer o ensino a qualquer pessoa que tenha adquirido a sua formação profissional no estrangeiro, conviria analisar judiciosamente a qualidade dessa formação.
--	---	---

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

	<p style="text-align: center;">DOCUMENTO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT (1966)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seria conveniente que se tomassem medidas com vista a estabelecer o reconhecimento, a nível internacional, dos títulos que conferem a capacidade para a docência, de acordo com as normas aprovadas nos diferentes países. • O objetivo da formação de professores deveria ser o desenvolvimento do seu nível geral de conhecimentos e cultura pessoal; da sua aptidão para ensinar e educar; da sua capacidade de compreensão dos princípios fundamentais que orientam o estabelecimento de boas relações humanas no interior do país e além-fronteiras; da consciência do seu dever de contribuir, pelo ensino e pelo exemplo, para o progresso social, cultural e económico. • Todo o programa de formação de professores deveria incluir fundamentalmente: <ol style="list-style-type: none"> a) Estudos gerais; b) Estudos dos elementos fundamentais de filosofia, de psicologia e de sociologia aplicadas à educação; teoria e história da educação; educação comparada; pedagogia experimental; administração escolar; métodos de ensino das diferentes disciplinas; c) Estudos relativos ao domínio no qual o futuro professor tem intenção de exercer o ensino; d) Prática do ensino e das atividades extracurriculares, sob a direção de professores qualificados. • Os professores deveriam adquirir a sua formação geral, especializada e pedagógica, numa universidade ou numa instituição de nível equivalente, ou numa escola especializada de formação de professores. • Os programas de formação podem variar, em certa medida, segundo os cargos que venham a ser entregues aos professores nos diferentes tipos de estabelecimentos escolares, tais como escolas especiais para crianças deficientes ou escolas técnicas e profissionais. Neste último caso, poderiam incluir-se nesses programas uma experiência prática na indústria, no comércio ou na agricultura. • Nos programas de formação de professores, a formação profissional e pedagógica tanto pode ser feita ao mesmo tempo que os cursos de cultura geral ou de especialização, como na sequencia destes. • Por norma, a formação dos futuros professores deveria ser assegurada a tempo completo; deveriam, no entanto, estabelecer-se disposições especiais que permitam a candidatos menos jovens ou a pessoas em condições excepcionais, de seguirem a tempo parcial toda ou parte da formação, na condição de o conteúdo dos programas e o nível alcançado serem os mesmos dos
--	---	---

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

	<p style="text-align: center;">DOCUMENTO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT (1966)</p>	<p>cursos a tempo completo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seria interessante investigar da conveniência de se organizar a formação de professores de diferentes categorias, destinados quer ao ensino primário, secundário, técnico, profissional, ou a um ensino especial, em instituições organicamente ligadas entre si ou em instituições próximas umas das outras. • O corpo docente das instituições de formação de professores deveria estar qualificado para ministrar o ensino das respectivas matérias a um nível equivalente ao do ensino superior. Aqueles que ministram a formação pedagógica deveriam ter experiência de ensino nas escolas e, sempre que possível, deveriam periodicamente renovar essa experiência mediante a prática de ensino em estabelecimentos escolares. • Convém favorecer a investigação e experimentação relativas à aprendizagem e ao ensino das diferentes matérias, proporcionando às instituições de formação os meios e instalações necessárias e facilitando as investigações realizadas pelo seu pessoal e pelos seus estudantes. • O pessoal encarregado da formação dos professores deveria manter-se informado dos resultados das investigações nos domínios que lhes interessam e empregar esses resultados em benefício dos seus estudantes. • Tanto os estudantes como o corpo docente de uma instituição de formação de professores deveriam ter a possibilidade de exprimir a sua opinião sobre as disposições concernentes à vida, atividades e disciplina da mesma instituição. • As instituições de formação de professores deveriam contribuir para o progresso do ensino, mantendo as escolas ao corrente dos resultados das pesquisas e das inovações metodológicas e tirando proveito para as suas próprias atividades, da experiência dos estabelecimentos escolares e seu pessoal docente • Deveria ser da competência das instituições de formação de professores, separadamente ou em conjunto, ou ainda em colaboração com outras instituições de ensino superior ou com as competentes autoridades em matéria de educação, passar aos seus alunos os certificados de aproveitamento e finalização dos cursos. • As autoridades escolares em colaboração com as instituições de formação de professores, deveriam tomar as medidas apropriadas para que aos professores que concluírem a formação, sejam proporcionados empregos compatíveis com a respectiva formação, de acordo com as suas
--	---	--

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

		<ul style="list-style-type: none"> • A política de recrutamento de professores deveria ser claramente definida a nível apropriado, em colaboração com as organizações de professores, estabelecendo-se normas quanto às suas obrigações e direitos. 39. A introdução de um período experimental no início do exercício das funções docentes deveria ser considerada, tanto pelo pessoal docente como pelos estabelecimentos de ensino, como um estímulo para o principiante, para que aplique e preserve as normas profissionais apropriadas que favorecem o desenvolvimento das qualidades profissionais e pedagógicas do professor. A duração normal do período experimental deveria ser de conhecimento prévio e as condições de sucesso deveriam ser de ordem estritamente profissional. Se o novo professor não satisfizer durante este período experimental as razões deveriam ser-lhe comunicadas e ele deveria ter o direito de as contestar.
<p>OS DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR</p>	<p>PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e • Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil⁷ – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID)
	<p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro; • O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada; • O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor; • A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

	<p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997)</p>	<p>ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.
	<p>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE BASE</p> <p>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE BASE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meta 13 (13.4) - Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência • Meta 15 (15.6) - promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica • Meta 16 (16.2) - Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; • Meta 18 (18.2 e 18.3) - 18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina; • 18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital
(continuação)

	<p>APRENDIZAGEM PARA TODOS: INVESTIR NOS CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS DAS PESSOAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO - DOCUMENTO DO BANCO MUNDIAL (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país. • Alcançar a Educação para Todos é um desafio, mas é o programa certo para a próxima década. É fácil para os países conseguirem rápidas subidas na taxa de matrículas de um para outro ano escolar, mas é muito mais difícil conseguir avanços significativos nos resultados de aprendizagem [...] as reformas requerem a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar.
	<p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR (PRELIMINAR - 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A base nacional de formação dos Professores da Educação Básica orientará os currículos das instituições formadoras, redefinirá, também, a formação continuada, de responsabilidade de estados, DF, municípios e escolas, em regime de colaboração entre os diferentes Sistemas de Ensino. • A formação continuada não necessitará mais ser apêndice da formação inicial, podendo ainda servir à avaliação de competências e habilidades adquiridas ao longo da vida profissional para evolução na carreira do magistério.
	<p>DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendemos que a formação do (a) professor (a) é um dos “calcanhares de Aquiles” para o sucesso da implementação do DCRC, tendo em vista que o (a) docente foi, e ainda continua sendo formado (a) para “dar aulas”, “transmitir conhecimentos”, ser o “ator principal” do processo de ensino e aprendizagem. • É preciso considerar que a realidade atual exige professores (as) que deixem de ser apenas “ensinantes” e compreendam a importância de também aprenderem no diálogo com os (as) estudantes. • [...] fica patente a urgência de reformulação da formação docente inicial. Os sistemas de ensino precisam receber profissionais não só habilitados na forma da lei, mas, principalmente, que estejam preparados para o desenvolvimento das concepções pedagógicas estabelecidas por esses sistemas, notadamente, para as concepções de educação, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação de aprendizagem.

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital

(continuação)

		<ul style="list-style-type: none"> • De outro modo, ressaltamos a necessidade de um processo formativo continuado, gerando competências, saberes e práticas capazes de concretizar a escola como um local em que não só se prepara a/o educanda/educando para a vida futura, mas onde este preparo é contextualizado e atende as exigências do mundo contemporâneo. • [...] A formação docente para os projetos específicos dos sistemas de ensino deve se integrar à formação em contexto e contribuir para o fortalecimento do processo de formação continuada necessário (Esse tipo de formação inclui o coordenador pedagógico no exercício da sua função de formador, colaborando com o professor na reflexão da sua própria prática e na criação de estratégias de intervenção referentes a mudanças que venham ressignificar a atuação docente.)
	<p align="center">ORIENTAÇÕES CURRICULARES PRIORITÁRIAS DO CEARÁ (OCPC) / 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nosso maior objetivo é fundamentar as(os) professoras(es) para que possam acolher as crianças, respeitando suas vivências e singularidades; • O DCRC contém habilidades e competências que permitem ao professor desenvolver nos alunos, capacidades para participar das práticas sociais diversas, porque ele oferece um conjunto de objetos de conhecimentos que o estudante necessita em seu processo de formação humana e escolar; • [...] Apresentamos um documento que não é fechado em si mesmo, uma vez que são propostas flexíveis, que podem ser ajustadas a partir do planejamento docente. Entendemos que a professora e o professor têm autonomia para adequá-lo à sua realidade, garantindo uma educação equânime para todas as crianças. E aqui entendemos equidade como garantir condições de aprendizagem adequadas às realidades das crianças de modo que todas aprendam de forma satisfatória, independente de suas condições socioeconômicas, territoriais, físicas ou de sua identidade étnico-racial, dentre outros. • Dentre as Competências acima, enfatizamos o olhar que se faz necessário à/ao professor/a sobre como essas competências e as demais competências por área se relacionam com o acolhimento às diferenças étnicas, culturais, sociais, territoriais e às contribuições dos diversos sujeitos na construção do conhecimento científico e escolar e da identidade cearense e brasileira; • Destaca-se por fim, que a priorização proposta não tem como objetivo sugerir que as habilidades recortadas são mais importantes ou relevantes que as demais, mas sim, que diante do contexto da pandemia do novo coronavírus foi preciso pensar em habilidades prioritárias que garantam aos professores e conseqüentemente aos alunos, melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento.

Quadro 1 - A Presença do Professor nos Documentos Internacionais e Nacionais Pensados para a Educação na Sociedade do Capital
(conclusão)

<p>DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE COVID- 19</p>	<p>AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS - INSTITUTO AYRTON SENNA (2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professores com autogestão bem desenvolvida têm mais facilidade em estruturar e gerenciar o processo de ensino e de aprendizagem, planejam com cuidado e antecedência suas aulas e atividades e monitoram o tempo, o que faz com que tenham mais sucesso na mediação dos conteúdos junto aos estudantes. • Professores com amabilidade mais desenvolvida tendem a construir relações de mais qualidade, valorizando a autonomia e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizado. Também demonstram ter mais engajamento e satisfação com o trabalho, além de maior colaboração com seus pares. O desenvolvimento da amabilidade favorece a prática docente e, nesse sentido, é relevante pensar em ferramentas que potencializem seu uso no dia a dia. • Professores mais abertos ao novo têm paixão por aprender, entender e explorar novas ideias. Interessam-se por perguntas e experiências dos estudantes, se empolgam em compartilhar novos conhecimentos e inovam suas práticas de ensino. Utilizam múltiplas estratégias para explicar o conteúdo e criar diferentes exemplos de modo a contemplar a diversidade de estudantes em suas muitas dimensões. • Professores com maior engajamento com os outros são mais hábeis para desenvolver relações interpessoais significativas e voltar sua atenção para os aspectos positivos das situações, o que os leva a experienciarem maior autoeficácia para ensinar, satisfação com o trabalho, felicidade e bem-estar. Tendem a oferecer maior suporte às suas turmas e a apresentarem qualidades instrucionais importantes para o aprendizado, o que influencia de forma significativa o desempenho escolar de seus estudantes e a motivação para aprender. Um professor engajado com os outros demonstra comportamentos que atuam como modelo para estudantes e pares e os estimula a desenvolverem em si próprios estas competências. • No fazer docente, essa macrocompetência pode se expressar principalmente na capacidade do professor em regular as próprias emoções diante das demandas profissionais e de interação com os estudantes e comunidade escolar como um todo, de modo a não gerar desgastes desnecessários a si mesmo e aos outros.
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no rastreamento realizado dos documentos oficiais de âmbito internacional e nacional ao longo do início dos anos de 1990 até 2020, pudemos perceber que somente nos anos 2000 começou a existir uma “preocupação” por parte da lógica capitalista em construir uma agenda que moldasse e estabelecesse metas para os profissionais de educação.

Ao passo que se coloca uma fala que trata em garantir o acesso a uma formação para esses profissionais com foco na excelência, e encorajando reflexões acerca do indivíduo como um ser social, o capital falsifica suas intenções e põe em prática seus fetiches por meio de ideologias que são apresentadas como um *falso socialmente necessário*.

Do ano de 2017 até o ano de 2021 tivemos ataques que impactaram profundamente o fazer docente e a formação desses profissionais tanto na esfera inicial como na continuada. É exigido com fim em atender a uma proposta vertical das Organizações Multilaterais, ações por parte dos professores da educação básica que o colocam no lugar de responsável por garantir um equilíbrio em meio a crises mundiais, como é o caso da pandemia do COVID-19. No item *O lugar do professor em tempos de crise: breves considerações acerca da função docente em meio a COVID-19*, exploraremos mais a questão do adoecimento dos professores em prol de atender as demandas mercadológicas e a precarização da formação inicial e continuada dos licenciados.

Ademais, é preciso ter dimensão da função social desempenhada pelos professores como parte do movimento de enfrentamento e reflexão sobre nossas ações como mantenedoras de uma estrutura social que foi pensada e mantida para um grupo seletivo, não existindo a possibilidade de nesta se forjar uma educação com fim na emancipação dos homens e de modo integral, aliando o homem como ser social e o mesmo como parte da natureza, precisando assim, modifica-la para sua sobrevivência. Na sociedade do capital é impossível a humanização das ações empreendidas por parte daqueles que detém os meios de produção. O que temos na verdade é uma ilusão.

4.1 O Fetichismo Ideológico do Papel Docente nos Documentos Oficiais de Educação e Formação do Professor

É importante que a preparação do professor adote os mesmos princípios e valores pressupostos pelas normas curriculares. No caso do Brasil, além dos valores estéticos, políticos e éticos, destacam-se os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da transversalidade e da contextualização, bem como da aplicação do conhecimento e da realização de projetos de ensino. Isso implica uma mudança considerável na prática docente e na estrutura didático-pedagógica do ensino superior. (BRASIL, 2019, p.48)

O olhar para a formação docente no Brasil percorreu a história a passos lentos e em muitos momentos, de modo retrógrado. O fazer docente é um ofício que exige um conhecimento que revele e ao mesmo tempo, instigue o aluno para conhecer e construir novos saberes, contudo, é dado ao professor da educação básica – em especial dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil – a personificação daqueles que conhecem apenas o elementar.

Com isso, queremos dizer que em meio a inúmeras idas e vindas, pouco a nossa educação avançou. Dissociar a teoria da prática, as disciplinas filosóficas das disciplinas de prática é um erro, porque uma caminha junto a outra. O fragmento foi retirado da proposta de Base Nacional Comum Curricular para os Professores, que visa dar espaço para uma formação docente pautada exclusivamente na prática sem uma reflexão sobre a importância de determinados conhecimentos para a vida. A educação integral que se almeja na verdade, não passa de uma ideia que tem como fim falsear a realidade.

Um dos pontos centrais necessários para compreensão da formação docente é investigar o intento por trás das diretrizes desenvolvidas como estratégias das políticas públicas voltadas à formação do professor. Segundo Shiroma *et al* (2011, p.11),

Tática e estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais. A escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais, os modelos prevaletentes de universidade, são considerados obsoletos. Demanda-se, agora, uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, um novo modelo de ensino em todos os níveis. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos.

Isso posto, dentro da atual conjuntura social, temos como grande gargalo no processo educativo a formação docente. Em nossas pesquisas documentais pudemos averiguar que apesar de muitos programas, documentos e metas estabelecidas que vislumbram garantir uma *Educação Para Todos* que contemple todas as nações, não é interesse do sistema capitalista investir na formação inicial do professor – o que percebemos são os ataques aos currículos das instituições que ainda adotam um modelo formativo pautado na teoria e na prática –, muito menos, criar mecanismos de tornar a profissão Professor, especificamente da educação básica, atrativa (isso porque, dando continuidade à lógica desde o Brasil Imperial, o ser professor está atrelado a ser aquele indivíduo que apesar de ter um grau de instrução, ainda deve estar a margem das profissões “bem vistas aos olhos da sociedade”). O que se busca na formação desse professor é enriquecer o currículo dos cursos de formação inicial e continuada, garantindo um ensino contínuo à exemplo do maior acesso às pós-graduações *stricto e lato sensu* gratuitas.

Desde 1990 a educação a nível mundial passa por constantes transformações. Com a Conferência de Joimtien, uma agenda com a proposta de uma educação que permita a classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos necessários, passa a ser pensada. Como o início de um grande desafio, foi posto como prioridade oportunizar para cada pessoa – criança, jovem ou adulto – condições de aproveitar as possibilidades educacionais de forma a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

É nesse ponto que queremos chegar para compreendermos quais as implicações dessas políticas em prol de um avanço e acesso aos saberes, na formação dos professores que irão atuar nas escolas de educação básica. Para isso, é preciso rastrear nos escritos oriundos deste e demais congressos subsequentes, o que a política do *Todos pela Educação* pensa para a formação de novos professores e manutenção através de formações continuadas, para aqueles que já atuam. De toda forma, é necessário a ciência de que uma educação integral e proporcionar que os filhos da classe trabalhadora fossem de fato cidadãos, nunca foi o ideal da classe dominante.

Marx (2007, p.258) afirma que na lógica burguesa, a educação na esfera ideológica atua como uma falsa consciência, isso porque se a mesma atuasse conforme um instrumento de conscientização dos indivíduos, os indivíduos conseguiriam produzir um intercâmbio mundial através de sua realidade empírica e determinado por suas necessidades. O filósofo (idem, 47) fundamenta que mesmo com o intercâmbio dos membros que representam a classe dominante, é preciso a clareza que as ideias dominantes assim se constituem porque a classe que está atuando como dominante atuam como força material e força espiritual.

À medida que esse estrato tem à sua disposição os meios materiais de produção, automaticamente, adquirem os meios de produção espiritual. As ideias dominantes são a expressão ideal das relações materiais que foram apreendidas como ideias, portanto, a expressão das relações que fazem uma classe dominante são as ideias de sua dominação, e a figura da escola, principalmente, a dos professores, atuando como instrumentos para os Organismos Multilaterais no fortalecimento da lógica do capital, conforme lhes é imposto ratificar as relações que mantém um determinado grupo como o dominante.

Essa ação é dada de forma consciente pelos indivíduos que compõem a classe dominante e eles entendem que na medida em que dominam como classe, determinam toda uma época. A escola, ao passo que é estendida a todos os estratos sociais, atua na esteira ideológica de seu tempo, não podendo se eximir do que acontece em seu tempo histórico.

Em linhas gerais, entendemos que o interesse dos países que estão à frente das Organizações Multilaterais está, como aponta Marx – no artigo *Salário*, anexo a obra *Trabalho Assalariado e Capital* – em manter a educação institucionalizada como propriedade burguesa e do Estado, apontando quais objetivos essa superestrutura deve atingir, sua função social, o que e de que forma deve ser repassado um determinado conhecimento. Para o filósofo alemão, a educação significa para os economistas filantropos a possibilidade de um maior número de mão-de-obra capaz de atuar de modo efetivo no mercado, de modo que, se é afastado de uma dada área, ou existe um excedente em um dado setor, esses profissionais conseguem (re)alocar-se em outro setor o mais facilmente possível.

Preparar os indivíduos para o mercado de trabalho é o eixo central da educação. O discurso da empregabilidade não é um discurso abstrato, desconectado do real, mas faz parte do próprio real – constituído de luta de classes onde uma delas desfruta as benesses produzidas pelo trabalho de uns, enquanto a outra, a que trabalha, prova da amargura que é viver neste tipo de sociabilidade – estando presente nas leis educacionais para adequar os indivíduos às leis férreas do capital. (FRERES, 2008, p.72)

Em meio a todas essas demandas, temos a figura do professor como instrumento para por em prática a lógica mercadológica do capital e a crescente precarização na formação desses profissionais.

Ao analisarmos os estudos realizados por Abrucio (2016, p.16), nos deparamos com um dado tão preocupante quanto a ideologia por trás das políticas de formação. A composição dos cursos de magistério comporta segundo o pesquisador, estudantes com um baixo capital cultural e social, logo, sendo necessário que exista uma proposta de formação continuada que garanta um profissional mais capacitado para assumir a responsabilidade da educação básica.

Outro dado necessário a ser discutido é o público que opta pelo magistério: os futuros professores, de acordo com Abrucio (idem) fazem parte dos piores estratos das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e pouco mais da metade desses jovens e adultos são a primeira geração de sua família a ingressar no Ensino Superior. Vale lembrar que esse perfil corresponde com maior frequência nas instituições de Ensino Privado.

Uma preocupação com o público que está optando pelo magistério nos últimos anos é justamente porque esse déficit se tornará cíclico, tendo em vista que esse futuro professor irá compor o quadro docente das escolas – que por si, já possui um público heterogêneo, resultado da busca por uma universalização da educação básica em todos os ciclos.

Abrúcio (2016, p.33-4) aponta como principais problemas na formação as seguintes questões: 1. A integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/redes de ensino/escolas); 2. Perfil do aluno que poderá ser futuramente professor; 3. Currículo da Educação Básica; 4. Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas; 5. Educação a Distância; 6. Profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada; e 7. Atratividade/motivação da carreira docente.

No ponto 1, *A integração do tripé formativo*, o pesquisador aponta uma lacuna entre essas estruturas institucionais (escola e universidade), em que, cada uma está isolada na dinâmica organizacional. Essa estrutura pensada ainda na década de 1930 de um curso de magistério que utilize a escola como local de análise, pesquisa e prática, na década de 1970 foi sendo modificada, de modo que se criou um fosso e a universidade voltou a ser algo distante da realidade da educação básica.

O fortalecimento do tripé formativo depende, ademais, de melhor coordenação federativa, uma vez que, no plano da União, são feitas as principais regulamentações acerca da formação e da carreira docente. Mas tais decisões são pouco articuladas com aqueles que as implementam – os governos subnacionais. Na maior parte do país, as IES respondem mais à regulamentação federal, mas suas ações e modelos formativos têm maior impacto nos estados e municípios, os quais, ao fim e ao cabo, são os que recebem os professores em suas redes. (ABRUCIO, 2016, p.36)

Na medida em que essa tríade deixa de existir de modo eficaz, a estrutura teoria e prática perde seu sentido – e isso sem dúvidas, é a causa para se pensar em uma reformulação (que na realidade é um ataque) do currículo construído para os cursos de formação. Fazendo um resgate, ao passo que escola e universidade se fecham uma para a outra, uma fica exclusivamente com os problemas de ordem prática e a outra fica sem ter como construir e consolidar novas teorias para possibilidade de uma educação de qualidade – posto que a teoria só é possível porque existe um problema prático a ser resolvido. A teoria deveria mover-se de acordo com os problemas vivenciados na prática escolar, mas nossas teorias de acordo com os organismos internacionais, não alcançam como o esperado as necessidades da escola e é nesse ponto que é defendido pela classe dominante a ineficácia de um currículo no magistério que possua espaços para reflexão, já que esta reflexão não está afinada ao real e a escola de hoje não parece ser a escola visualizada pela universidade. O que se esconde por trás dessa lógica é que não é interesse do capital que esse futuro professor estude os problemas da escola, mas que ele continue a manter e reproduzir a ideologia burguesa, que corresponde a conhecimentos sem reflexão.

No que diz respeito ao *Perfil do aluno que poderá ser futuramente professor*, Abrucio aborda que os alunos dos cursos de magistério (pedagogia e licenciaturas)

frequentaram em sua maioria as escolas públicas e fazem parte das famílias com menor nível socioeconômico – compondo os bancos das Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas e cursos de EAD. Nas IES públicas, esse público se concentra no período da noite.

Segundo sua pesquisa uma das grandes problemáticas está no fato de que esses professores ao terminarem seus cursos iniciais, precisam elevar a sua formação cultural para suprir as lacunas herdadas da Educação Básica pública e buscar para além do que a graduação costuma oferecer. Todavia, a ausência de dedicação exclusiva para essa formação os limita.

É importante que ressaltamos que esse olhar para uma educação pública defasada na atualidade não é responsabilidade do professor, mas da estrutura que é oferecida para todo o corpo escolar. Nunca nossas escolas públicas estiveram compostas de profissionais com um alto grau formativo como temos hoje, e que tivessem ingressado seja de modo efetivo ou temporário sob critério de avaliações que mensuravam seus conhecimentos amplos e específicos da área a ser trabalhada.

Quando se pensa no *Currículo da Educação Básica*, temos que, em busca de equiparar as oportunidades que são ofertadas no ensino privado básico, Abrucio (2016, p.39) aponta que a melhoria na formação do professorado está estreitamente ligada com a organização do currículo do Ensino Básico. Não existe clareza quanto o que é preciso ensinar e essas expectativas afetam a docência. Existe uma defesa para que sejam diminuídos os conteúdos e a forma como eles são apresentados no Ensino Médio, isso porque, se as escolas repassam muitos conteúdos, a universidade irá priorizar a formação de profissionais conteudistas e que não tenham domínio didático, afastando-se assim dos saberes pedagógicos.

Ancorado nesse ideal de que a escola está menos atrativa, os organismos internacionais lançam como estratégia um ensino pautado nas habilidades e competências. Compreendemos e concordamos que os saberes devem ser convidativos, e principalmente, aliar esses saberes ao cotidiano dos estudantes. Contudo, será que a forma como é pensada a formação desses professores não poderia ser pautada justamente em trazer esse tão clamado diálogo da teoria com a prática?! Reiteramos a contradição do capital. Ele aponta que é necessário pensar em um conteúdo que dialogue com as necessidades, contudo, usurpa que os indivíduos tenham conhecimentos plenos, pela defesa de saberes específicos para atender as demandas do sistema.

A grande discussão gira em torno das disciplinas de didática. Nesse ponto, concordamos que é necessário ter no currículo formativo do professor o mesmo espaço de tempo dado para disciplinas filosóficas. É preciso existir um equilíbrio. Segundo a pesquisa liderada por Gatti *et al* (2010), ao passo que não se tem espaço para as disciplinas didáticas

isso enfraquece a articulação já mencionada entre teoria e prática, ficando a primeira defasada para responder as problemáticas vivenciadas pela segunda. Esse distanciamento dificulta a construção de um campo de pesquisa empírica com reflexão conceitual sobre o saber pedagógico e seus resultados, atrapalhando também a criação de uma didática específica para as diversas áreas do saber.

Um dos pontos elementares para essa discussão é compreender que,

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização. (GATTI et al, 2010, p.1375)

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir das problemáticas vivenciadas na escola, agregando os conhecimentos necessários, levando em consideração os fundamentos e as mediações no campo da didática – que são fundamentais para a construção de uma formação a mais próxima do que se deseja para a compreensão do real.

Dando continuidade as problemáticas trazidas pela pesquisa de Abrucio (2016), temos a questão do *Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas*. A grande queda de paradigma está na ideia de que uma prática se sustenta sem uma boa teoria. *Nenhuma formação superior acontece sem uma boa base teórica*. Os novos professores não estão habituados a realizar projetos que atendam fins práticos. No momento em que o docente percebe que um determinado conteúdo não responde a realidade vivenciada em sua prática, ele busca fazer alterações para atender aquele público específico. Contudo, essa mudança é feita sem qualquer embasamento.

Esse olhar equivocado deriva de uma falsa ideia que lê os instrumentos didáticos como simples técnicas, ficando esses futuros professores sem algo para relacionar ao se depararem com a sala de aula e suas demandas. A dissonância entre teoria e prática também se agravou com a chamada lógica da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que intensifica a inevitabilidade da produção acadêmica em massa sem nenhum incentivo para que os professores que atuam nas faculdades de educação pudessem dedicar um tempo para a discussão pedagógica dentro das escolas com os sujeitos que compõem esse espaço formativo. Enquanto as universidades públicas, no entendimento de Abrucio (2016,p.41), não colocam como prioridade o saber e a prática pedagógica em um processo de construção mútua, as faculdades privadas não estão preparadas e principalmente,

não tem o interesse (porque isso não é relevante para o capital) em preparar esses futuros professores para a formação integral, deixando que esses alunos tenham pouco tempo para se apropriarem e construir um capital social adequado, assim como, um conhecimento didático esperado para a função que estes irão desempenhar.

De acordo com estudos realizados na primeira década dos anos 2000, Gatti e Barreto (2009), observaram que a oferta para cursos de Pedagogia – destinado a professores polivalentes – dobrou, e as demais licenciaturas tiveram um aumento de quase metade desse quantitativo. Apesar de as universidades responderem a 63% dos cursos de formação, o número de matrícula mais expressivo encontra-se nas IES privadas, correspondendo a 64% das matrículas em Pedagogia e 54% nas demais licenciaturas. Um dado preocupante é que dentro desse cenário, apenas 24% dos estudantes concluíam, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2006.

Dados do Exame Nacional de (ENADE) realizado em 2019 trazem que dos 7.625 cursos em licenciatura, 3.834 estão presentes nas IES públicas, correspondendo a uma oferta de 50,2%, enquanto as IES privadas ofertam 49,7%. Todavia, quando vamos contabilizar o número de matrículas, temos que de um total de 1.687.367, apenas 608.253 é realizada nas IES públicas, ao passo que, 1.079.114 está concentrada no setor privado.

O total de vagas para as instituições públicas corresponde ao quantitativo de 290.720 e na rede privada tem-se 3.016.276. Com base nos números apresentados, é constatado que a educação e a formação de professores passaram a ser um polo lucrativo para o capital e que o fornecimento destas tem o seu polo especial na esfera privada.

Uma informação preocupante quando colhemos os dados do último ENADE para cursos de licenciatura está no comparativo entre o número absoluto de matrículas e o número absoluto de concludentes. Em um universo de 1.687.367 matrículas entre cursos nas IES públicas e privadas, somente 254.007 conseguem concluir o ensino superior, correspondendo a somente 15% dos alunos ingressos. Quando afunilamos nosso objeto de pesquisa, desses 254.007, temos 71.402 das IES públicas e 182.605 das IES privadas.

Esse ponto nos leva a refletir em como a ideologia do capital global concorrencial interfere diretamente no processo educativo tanto das crianças, jovens e adultos público da Educação Básica, como na formação docente inicial e continuada.

Como estratégia para validar as convicções da classe dominante localizada nos países desenvolvidos, rastreamos nos documentos internacionais (Educação para Todos – ETP; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC) o que é esperado

da atuação do professor para atuar como instrumento da sociedade do capital dentro da educação ofertada a classe trabalhadora.

Apesar de termos uma gama de documentos a partir dos anos de 1990 que reforcem esse olhar para a educação como mecanismo de melhoria social e crescimento econômico para os países que se encontram em desenvolvimento, uma agenda para a formação docente foi algo pouco discutida, principalmente, aprofundada, isso porque, como já é conhecimento, a educação e a instrução da classe trabalhadora nunca foi um objeto de interesse do capital. Essa “preocupação” somente passou a se dar de modo efetivo quando o próprio sistema percebeu que apesar de um investimento a longo prazo, a instrução é um terreno lucrativo (seja para a privatização do fornecimento a educação de qualidade – com acesso ao que é de mais avançado, seja para moldar de modo efetivo a classe que sustenta a produção de riquezas)

Observaremos que o capital começa a criar políticas que atuem diretamente na formação docente para o capital nas últimas duas décadas (2000 – 2020), por perceber que não adiantava criar uma agenda para educação básica sem intervir diretamente no currículo dos cursos de licenciatura, fossem eles da pedagogia ou de áreas específicas. Veremos a seguir como é pensada a educação dos documentos internacionais e nacionais, assim como, aonde podemos encontrar nestes instrumentais, medidas que tratem da formação inicial e continuada, assim como a função docente na sociedade do capital, como mediador da ideologia e da fetichização do pensamento burguês ou meio para levantar reflexões e conscientização da classe trabalhadora.

4.1.1 Formação docente na sociedade do capital: o perfil do professorado no século XXI

Para que tenhamos conhecimento da real dimensão da formação de um grupo de docente e os elementos que o influenciam, utilizaremos o *Relatório Síntese da Área – Pedagogia Licenciatura* referente ao ENADE 2017. Neste documento, encontraremos o Questionário do Estudante e as respostas fornecidas, que nos auxiliará a traçar o perfil desses alunos. No curso de Pedagogia, participaram 112.752 estudantes. Devemos levar em consideração que alguns estudantes podem ter se absterido de responder integralmente o questionário. Além das informações selecionadas no questionário, informações como IES, sexo e idade serão critérios no levantamento de dados.

Iniciaremos a exposição dos dados com a Tabela V. *Distribuição por sexo e idade do total de respondentes segundo a modalidade do curso: Educação a Distância e Educação*

Presencial. As percentagens que representam as participações de uma dada combinação de sexo e grupo etário somam 100% para cada modalidade.

Observamos que a maior parte do público presente nos cursos de Pedagogia é do sexo feminino tanto na modalidade a distância, quanto na modalidade presencial, correspondendo a 94,1% e 93,2% respectivamente. Quando levamos em consideração a idade, temos que o segmento até 24 anos composto por mulheres, tem-se 10,5% desse público na Educação a Distância (EAD) e 29,4% na modalidade Presencial. O público da Educação Presencial conta em sua maioria com os grupos do sexo feminino até 24 anos e masculino entre 25 a 29 anos. Na educação a distância, o público feminino tem de 35 a 39 anos e o público masculino possui acima de 45 anos.

À medida que existe um aumento da idade, a proporção de estudantes em ambos os sexos na modalidade presencial diminui, com exceção dos alunos acima dos 45 anos, que passa a ter um aumento quando comparado com os grupos de 25 a 44 anos. Quando é pensado nos alunos concludentes dos cursos a distância, não existe um padrão nítido para a distribuição dos alunos ao longo dos níveis de faixa etária.

Em 2017, a média de idade dos concludentes de pedagogia do sexo masculino foi maior que a media de concludentes do sexo feminino na modalidade presencial, com 32,8 e 31,1 anos respectivamente. Na modalidade a distância, a situação foi a mesma, mas a média de idade era de 36,7 pelos homens e 35,5 pelas mulheres. Quanto ao desvio padrão das idades, o cenário se repetiu tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância.

Tabela 4 - Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grupo etário, a Média e o Desvio padrão das idades - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)

Grupo etário	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
até 24 anos	31,0%	1,5%	29,4%	11,1%	0,5%	10,5%
entre 25 e 29 anos	22,2%	1,6%	20,5%	16,8%	1,0%	15,8%
entre 30 e 34 anos	15,6%	1,1%	14,5%	20,3%	1,1%	19,2%
entre 35 e 39 anos	12,6%	1,0%	11,6%	21,1%	1,1%	20,0%
entre 40 e 44 anos	8,6%	0,7%	7,9%	14,9%	0,8%	14,0%
acima de 45 anos	10,0%	0,9%	9,2%	15,9%	1,3%	14,6%
Total	100,0%	6,8%	93,2%	100,0%	5,9%	94,1%
Média	31,2	31,2	32,8	31,1	35,5	36,7
Desvio padrão	9,1	9,1	9,7	9,1	8,8	9,5

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

As tabelas V e VI foram pensadas com base no critério da cor/raça por gênero e indicação de ingresso por política de ação afirmativa ou inclusão social, de acordo com a modalidade de ensino do curso.

Entre os concludentes dos cursos presenciais, 40,4% dos estudantes se declararam como *brancos*, sendo 1,9% homens e 38,5% mulheres. Os que se consideram como *Pardos* corresponde a 41,2% do total de estudantes, no qual, 3,2% são homens e 38% mulheres. Os que se entendem como *Pretos* representam 13,8% do público total de estudantes, em que 1,3% são homens e 12,5% são mulheres. Além dos dados expostos, temos que 2% se declararam como *Amarelos*; 0,5% como *Indígenas*; e 2,1% não declararam sua cor ou raça.

Quando tratamos dos concludentes dos cursos a distância, a distribuição da cor e raça declarada são semelhantes aos dados acima. Temos que 51,4% se consideram *brancos*, destes 2,4% são homens e 49% são mulheres; 36,3% se declararam como pessoas *Pardas*, destes 2,4% são homens e 34% são mulheres; 8,1% se consideram *pretos*, onde nesse grupo, 07% são homens e 7,4% são mulheres; além dos dados expostos, 2,1% se consideram *amarelos*; 0,3% são *indígenas*; e 1,8% não declararam sua cor/raça.

Quando é posto a questão da *Política de Ingresso* em ambas as modalidades, é maior a proporção daqueles que se declararam brancos entre os que não ingressaram por alguma política de ação afirmativa ou inclusão social. Quanto aqueles que se declararam pardos ou pretos, a situação é inversa.

Tabela 5 - Distribuição percentual do total de estudantes por Indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social e Sexo, segundo a Cor ou raça - Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura)

Cor/raça	Ingresso por políticas de ação afirmativa								
	Total			Sim			Não		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Branca.	40,4%	1,9%	38,5%	32,0%	1,7%	30,3%	43,6%	1,9%	41,7%
Preta.	13,8%	1,3%	12,5%	18,5%	2,0%	16,5%	12,0%	1,1%	10,9%
Amarela.	2,0%	0,1%	1,9%	1,7%	0,1%	1,6%	2,2%	0,1%	2,1%
Parda.	41,2%	3,2%	38,0%	45,0%	4,0%	41,0%	39,7%	2,8%	36,9%
Indígena.	0,5%	0,1%	0,5%	0,8%	0,1%	0,6%	0,5%	0,1%	0,4%
Não quero declarar.	2,1%	0,2%	1,9%	2,1%	0,2%	1,9%	2,0%	0,2%	1,9%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	8,1%	91,9%	100,0%	6,2%	93,8%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Tabela 6 - Distribuição percentual do total de estudantes por Indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social e Sexo, segundo a Cor ou raça - Enade/2017 - Cursos em modalidade a Distância – Pedagogia (Licenciatura)

Cor/raça	Ingresso por políticas de ação afirmativa								
	Total			Sim			Não		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Branca.	51,4%	2,4%	49,0%	40,6%	1,9%	38,7%	53,2%	2,5%	50,8%
Preta.	8,1%	0,7%	7,4%	12,2%	1,2%	11,0%	7,4%	0,6%	6,8%
Amarela.	2,1%	0,1%	2,0%	2,1%	0,1%	2,0%	2,1%	0,1%	2,0%
Parda.	36,3%	2,4%	34,0%	43,0%	3,7%	39,2%	35,2%	2,1%	33,0%
Indígena.	0,3%	0,1%	0,2%	0,4%	0,1%	0,3%	0,3%	0,0%	0,2%
Não quero declarar.	1,8%	0,2%	1,6%	1,7%	0,2%	1,6%	1,8%	0,2%	1,6%
Total	100,0%	5,8%	94,2%	100,0%	7,2%	92,8%	100,0%	5,5%	94,5%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Um dos pontos que é levado em consideração quando traçamos o perfil dos licenciandos é a questão da *renda familiar*. De acordo com os dados fornecidos no questionário socioeconômico, a faixa de renda familiar mensal modal dos estudantes do Ensino Presencial foi de até 1 salário-mínimo e meio, que em meados de 2017 correspondia a R\$ 1.405,00. Esse público correspondia a 38,1% do total de alunos (2,8% do sexo masculino e 35,3% do sexo feminino). Na Educação a Distância, a faixa de renda familiar mensal modal de de 1,5 a 3 salários-mínimos, correspondendo entre R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00. Esse público equivale a 37,5% do total, onde 1,7% é do sexo masculino e 35,8% é do sexo feminino.

Ao somarmos os percentuais das três faixas de renda mais elevadas (acima de 6 salários-mínimos, ou R\$ 5.622,01), somente 6,4% dos estudantes estão na Educação a Distância – com 0,8% correspondendo ao sexo masculino e 5,7% ao sexo feminino – e 4,3% fazendo parte da Educação Presencial – com 0,4% do sexo masculino e 3,9% de estudantes do sexo feminino. Na contramão dessa realidade, foram declarados nesse questionário que 28,9% dos estudantes dos cursos a distância e 38,1% dos estudantes dos cursos presenciais possuem renda familiar de até 1,5 salários-mínimos, correspondente a até R\$ 1.405,50, como é possível perceber nas tabelas abaixo.

Tabela 7 - Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a Faixa de renda mensal familiar em salários-mínimos e em reais - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)

RENDA MENSAL FAMILIAR	MODALIDADE DE ENSINO					
	MODALIDADE PRESENCIAL			MODALIDADE À DISTÂNCIA		
	SEXO			SEXO		
	TOTAL	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	MASCULINO	FEMININO
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50)	38,1%	2,8%	35,3%	28,9%	1,5%	27,4%
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00)	36,3%	2,2%	34,1%	37,5%	1,7%	35,8%
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50)	16,2%	1,0%	15,2%	20,0%	1,2%	18,9%
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00)	5,1%	0,3%	4,8%	7,1%	0,6%	6,5%
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00)	3,2%	0,3%	2,9%	5,0%	0,6%	4,5%
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00)	0,9%	0,1%	0,9%	1,3%	0,2%	1,1%
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00)	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017.

Quando tratamos da questão escolar *da mãe e do pai* desses estudantes, temos que os concluintes tanto da modalidade presencial como da modalidade a distância apresentam distribuições parecidas no que tange o grau de escolaridade do pai, convergindo quando se trata do grau de escolaridade da mãe. Aqueles que declararam que o pai concluiu o Ensino

Fundamental Anos Iniciais (1º a 5º ano, antiga 1ª a 4ª série) correspondem na Educação a Distância, 50,6% (2,7% do gênero masculino e 47,9% do gênero feminino) e na modalidade presencial, esse valor corresponde a 43,5% (2,9% do gênero masculino e 40,6% do gênero feminino).

Para os que afirmaram que o pai cursou o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano, antiga 5ª a 8ª série), a porcentagem foi de 12,2% dos estudantes de Ensino a Distância (0,8% do gênero masculino e 11,5% do gênero feminino) e 14,5% dos estudantes do Ensino Presencial (1,0% do gênero masculino e 13,6% do gênero feminino).

Quanto as mães que cursaram o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano, antiga 5ª a 8ª série), a porcentagem foi de 13,8% para os estudantes de Ensino a Distância (0,9% do gênero masculino e 12,9% do gênero feminino) e 16,1% para os estudantes do Ensino Presencial, em que 1,0% corresponde aos estudantes do gênero masculino e 15,1% corresponde aos estudantes do gênero feminino.

Os pais e mães que realizaram o Ensino Médio, representam nos questionários realizados pelos anos da modalidade presencial e a distância o segundo maior percentual. No Ensino a Distância, os pais de alunos correspondem a 21%, e de alunas 15,3%. No ensino presencial, temos um valor semelhante, as mães de alunos correspondem a 24,6%, e de alunas 17,4%.

Quando tratamos dos estudantes que declararam que os pais e as mães possuem pelo menos o Ensino Superior – Graduação, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, os valores são equilibrados. Na modalidade a distância, os pais correspondem a um total de 6,8%, enquanto na modalidade presencial, temos 7,1%. As mães dos alunos na modalidade a distância correspondem a 8,5% e dos alunos na modalidade presencial 9,1%.

Indo para o extremo oposto do que foi apresentado até o momento, temos que as mães que foram *declaradas como sem escolaridade* pelos alunos do gênero masculino e feminino presentes na Educação a Distância correspondem a 10,4% e 12,5% presentes na Educação Presencial. Quando é posto o quantitativo dos pais, essa realidade não é diferente. Os pais dos alunos e alunas da Educação a Distância correspondem a 13,9% e 15% correspondem aos pais dos alunos e alunas que concluíram a Educação Presencial.

Nas tabelas abaixo, teremos uma síntese dos dados apresentados sobre a escolaridade das mães e pais desses alunos que compõe os bancos dos cursos de graduação em licenciatura, reafirmando que em um número significativo, nossos futuros professores são filhos da classe trabalhadora e que esse acesso ao ensino superior se deu a base de muita luta.

Tabela 8 - Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grau de escolaridade do pai - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)

Grau de escolaridade do pai	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma.	13,9%	1,2%	12,7%	15,0%	0,9%	14,1%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	43,5%	2,9%	40,6%	50,6%	2,7%	47,9%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	14,5%	1,0%	13,6%	12,2%	0,8%	11,5%
Ensino Médio.	21,0%	1,3%	19,7%	15,3%	0,9%	14,4%
Ensino Superior - Graduação.	6,1%	0,3%	5,7%	5,1%	0,3%	4,8%
Pós-graduação.	1,0%	0,1%	1,0%	1,8%	0,2%	1,6%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Tabela 9 - Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grau de escolaridade da mãe - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)

Grau de escolaridade da mãe	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma.	10,4%	0,9%	9,5%	12,5%	0,7%	11,8%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	39,7%	2,7%	37,0%	47,8%	2,5%	45,3%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	16,1%	1,0%	15,1%	13,8%	0,9%	12,9%
Ensino Médio.	24,6%	1,5%	23,1%	17,4%	1,1%	16,3%
Ensino Superior - Graduação.	6,2%	0,4%	5,8%	5,0%	0,4%	4,7%
Pós-graduação.	2,9%	0,2%	2,7%	3,4%	0,2%	3,3%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

A respeito do tipo de curso concluído no *Ensino Médio*, as respostas fornecidas pelos estudantes revelam que 61,7% (3,7% do gênero masculino e 58% do gênero feminino) dos estudantes da modalidade a distância e 72,1% (4,8% do gênero masculino e 67,3% do gênero feminino) dos estudantes da modalidade presencial, concluíram o Ensino Médio Tradicional.

Tabela 10 - Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Tipo de Ensino Médio concluído - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)

Tipo de Ensino Médio concluído	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Ensino médio tradicional.	72,1%	4,8%	67,3%	61,7%	3,7%	58,0%
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).	4,7%	0,5%	4,2%	6,3%	0,7%	5,6%
Profissionalizante magistério (Curso Normal).	12,8%	0,6%	12,1%	18,2%	0,5%	17,6%
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.	9,3%	0,7%	8,6%	12,4%	0,7%	11,7%
Outra modalidade.	1,2%	0,1%	1,0%	1,4%	0,1%	1,3%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Quando tratamos da distribuição dos tipos de escolas cursadas no Ensino Médio, de acordo com a categoria administrativa das IES e o gênero dos estudantes, temos para os

concludentes dos cursos de Pedagogia Presencial, 84,4% oriundos de escolas públicas. Quando tratamos de separar por gêneros, temos o quantitativo de 85,7% do público feminino e 84,3% do público masculino. Aqueles que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas correspondem a 10,6% dos que se graduam em IES públicas e 7% dos que concluem em IES privadas. Dentro desse percentual do Ensino Básico Privado e pertencente as Instituições de Ensino Superior Públicas, temos que 8,1% corresponde ao gênero masculino e 10,9 correspondendo ao gênero feminino.

Tabela 11 - Distribuição percentual na coluna de estudantes por Sexo e Categoria Administrativa da IES, segundo o Tipo de escola cursada no Ensino Médio - Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial - Pedagogia (Licenciatura)

Tipo de escola cursada	Sexo					
	Total		Masculino		Feminino	
	Categoria Administrativa da IES		Categoria Administrativa da IES		Categoria Administrativa da IES	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
Todo em escola pública.	84,4%	87,4%	85,7%	87,0%	84,3%	87,4%
Todo em escola privada (particular).	10,6%	7,0%	8,1%	6,7%	10,9%	7,0%
Todo no exterior.	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%
A maior parte em escola pública.	3,0%	3,7%	3,8%	4,6%	2,9%	3,7%
A maior parte em escola privada (particular).	1,9%	1,9%	2,3%	1,6%	1,9%	1,9%
Parte no Brasil e parte no exterior.	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Acerca da distribuição dos tipos de escolas cursadas no Ensino Médio, de acordo com a categoria administrativa das IES e o gênero dos estudantes, temos para os concludentes dos cursos de Pedagogia a Distância, o percentual de alunos que se graduam em IES públicas e cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, foi de 87,4%. Quando tratamos de separar por gêneros, temos o quantitativo de 84,5% do gênero masculino e 87,9% do gênero feminino. Cursaram o Ensino Médio em escolas privadas, 6,2% dos que concluíram suas licenciaturas em IES privadas, conforme a tabela abaixo.

Tabela 12 - Distribuição percentual na coluna de estudantes por Sexo e Categoria Administrativa da IES, segundo o Tipo de escola cursada no Ensino Médio - Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial - Pedagogia (Licenciatura)

Tipo de escola cursada	Sexo					
	Total		Masculino		Feminino	
	Categoria Administrativa da IES		Categoria Administrativa da IES		Categoria Administrativa da IES	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
Todo em escola pública.	84,4%	87,7%	80,5%	84,5%	84,8%	87,9%
Todo em escola privada (particular).	9,0%	6,2%	10,6%	8,3%	8,8%	6,1%
Todo no exterior.	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%
A maior parte em escola pública.	3,8%	4,1%	5,5%	4,9%	3,7%	4,1%
A maior parte em escola privada (particular).	2,6%	1,9%	3,4%	2,0%	2,6%	1,9%
Parte no Brasil e parte no exterior.	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Com isso, percebe-se uma tendência dos cursos presenciais de Ensino Superior, no qual, os alunos provenientes de escolas públicas no ensino básico cursam em maior medida suas licenciaturas em IES Privadas, enquanto os alunos que frequentaram escolas privadas durante o ensino médio têm uma probabilidade maior de compor os bancos das IES públicas.

Em relação as bolsas de estudo ou financiamento recebidos para custear todas ou parte das despesas das mensalidades das IES na modalidade presencial, segundo a cor/raça declarada pelo estudante e a faixa de renda familiar, quase metade dos estudantes recebeu algum tipo de bolsa ou financiamento e mais de 30% informou que não recebeu nenhum tipo de incentivo financeiro para ingresso e prosseguimento nos estudos por se tratar de um curso gratuito. Reforçamos que boa parte do público que recebe até 1,5 salários mínimos e estão nas IES se consideram pardos.

Tabela 13 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades?” por alternativa de resposta, segundo a cor ou raça e a faixa de renda mensal familiar em salários mínimos e em reais – Enade/2017 – Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura)

Cor ou raça e faixa de Renda mensal familiar	Não, pois meu curso é gratuito.	Não, embora meu curso não seja gratuito.	Sim.
Branca.			
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	1.682	1.259	3.345
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	1.889	2.001	4.369
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	969	1.452	2.015
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	414	582	550
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	338	455	260
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	100	181	72
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	10	30	7
Preta.			
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	1.359	433	1.624
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	989	439	1.277
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	325	195	416
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	97	67	101
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	64	47	44
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	11	15	5
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	1	0	0
Amarela.			
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	176	77	202
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	116	102	183
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	45	46	55
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	23	21	14
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	5	16	6
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	1	9	3
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	0	2	0
Parda.			
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	3.783	1.579	4.688
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	2.572	1.592	3.724
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	1.006	738	1.335
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	283	257	276
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	181	152	132
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	37	53	19
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	1	3	3
Indígena.			
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	77	15	60
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	32	27	37
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	9	8	15
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	1	4	6
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	1	1	1
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	0	0	0
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	0	0	1
Não quero declarar.			
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	155	55	192
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	152	99	158
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	73	54	73
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	17	28	17
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	22	15	5
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	4	3	2
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	1	0	0

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Divergindo da realidade vivenciada nos cursos presenciais, a situação que predomina para mais de 2/3 dos estudantes que combinam a habilitação e a modalidade de ensino a distância é que estes não tenham bolsa de estudos ou financiamento, embora o curso não seja gratuito. Aqueles que declararam receber compõem 23,3% e com valores maiores para pessoas autodeclaradas Pretas.

Tabela 14 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades?” por alternativa de resposta, segundo a cor ou raça e a faixa de renda mensal familiar em salários mínimos e em reais – Enade/2017 – Cursos em modalidade à Distância – Pedagogia (Licenciatura)

Cor ou raça e faixa de Renda mensal familiar		Não, pois meu curso é gratuito.	Não, embora meu curso não seja gratuito.	Sim.
Branca.	Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	381	3.706	1.447
	De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	589	7.041	2.550
	De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	396	4.884	1.256
	De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	195	1.934	342
	De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	125	1.494	235
	De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	33	428	51
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	0	19	4	
Preta.	Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	171	980	516
	De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	179	925	500
	De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	96	397	163
	De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	22	131	35
	De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	13	98	17
	De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	8	23	3
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	0	2	0	
Amarela.	Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	38	254	96
	De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	31	275	99
	De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	23	136	38
	De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	4	44	12
	De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	5	40	2
	De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	1	6	2
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	0	0	0	
Parda.	Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	684	4.764	1.883
	De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	587	4.693	1.932
	De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	284	2.021	680
	De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	125	691	136
	De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	65	432	59
	De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	9	100	15
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	2	6	0	
Indígena.	Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	8	49	14
	De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	3	39	13
	De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	1	20	3
	De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	1	2	0
	De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	0	6	0
	De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	0	0	0
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	0	0	0	
Não quero declarar.	Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	17	164	78
	De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	36	226	86
	De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	22	128	25
	De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	15	47	12
	De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	9	51	3
	De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	1	19	1
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	1	0	0	

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017.

Quando é revelado o ingresso nos cursos de graduação presencial em Pedagogia por meio das políticas de ação afirmativa ou inclusão social segundo gênero, para o total de alunos que compõem dos bancos das IES, tem-se que 27,6% são alunas e 33,9% são alunos.

Essas proporções quando tratamos de cor/raça apresentam-se em uma proporção menor para os autodeclarados *Brancos ou Amarelos* e maiores para os que se declaram *Pretos, Pardos* ou *Indígenas*.

Tabela 15 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por sexo e alternativa de resposta, segundo a cor ou raça – Enade/2017– Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura)

Cor ou raça	Masculino		Feminino	
	Não	Sim	Não	Sim
Branca.	764	259	16.342	4.615
Preta.	419	301	4.279	2.510
Amarela.	29	14	816	243
Parda.	1.108	612	14.456	6.238
Indígena.	24	19	155	97
Não quero declarar.	75	35	726	289

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Para o mesmo cenário de ingresso, mas na modalidade a distância, as proporções daqueles que utilizaram alguma política específica são menores do que as analisadas na tabela anterior. Temos que no ano de 2017, 14,5% das alunas e 18,5% dos alunos ingressaram através das cotas. Novamente, estas proporções são menores para os que se declararam *Brancos e Amarelos*, frente aos que se reconhecem como *Pretos, Pardos* ou *Indígenas*.

Tabela 16 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por sexo e alternativa de resposta, segundo a cor ou raça – Enade/2017– Cursos em modalidade à Distância – Pedagogia (Licenciatura)

Cor ou raça	Masculino		Feminino	
	Não	Sim	Não	Sim
Branca.	1.114	149	22.832	3.015
Preta.	278	90	3.053	858
Amarela.	29	10	911	156
Parda.	963	290	14.860	3.055
Indígena.	21	7	110	21
Não quero declarar.	71	15	734	121

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

No que tange ao ingresso nos cursos de graduação por meio das políticas de ação afirmativa ou de inclusão social (por conta da cor/raça) para os alunos dos cursos presenciais em Pedagogia, a proporção dos alunos que ingressaram por meio de alguma política específica é maior quando consideramos que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas e menor quando pensamos nos alunos oriundos da educação básica privada. Em

contrapartida, quando tratamos de cor/raça, as proporções, independentes do tipo de escola cursada, aumentam quando temos alunos autodeclarados *Pretos* ou *Indígenas*.

Tabela 17 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por alternativa de resposta e cor ou raça, segundo o Tipo de escola cursada no Ensino Médio – Enade/2017 - Cursos em modalidade Presencial – Pedagogia (Licenciatura)

Tipo de escola cursada no Ensino Médio	Não						Sim					
	Branca.	Preta.	Amarela.	Parda.	Indígena.	Não quero declarar.	Branca.	Preta.	Amarela.	Parda.	Indígena.	Não quero declarar.
Todo em escola pública.	13.726	4.084	668	13.557	156	632	4.447	2.656	224	6.437	109	295
Todo em escola privada (particular).	2.216	370	117	1.207	6	107	201	70	15	170	2	8
Todo no exterior.	6	2	0	0	1	0	2	4	0	0	0	0
A maior parte em escola pública.	700	148	41	516	9	41	147	64	12	184	3	17
A maior parte em escola privada (particular).	447	91	18	282	7	20	75	17	6	57	2	4
Parte no Brasil e parte no exterior.	11	3	1	2	0	1	2	0	0	2	0	0

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Quanto aos alunos dos cursos à distância de Pedagogia, a combinação de modalidade e de habilitação, a proporção daqueles que ingressam por meio de algum tipo de política específica é maior para os alunos que cursaram todo ou maior parte do Ensino Médio em escolas públicas. Todos os outros tipos de escola do Ensino Médio apresentam uma proporção pequena de alunos com ingresso por políticas específicas.

Tabela 18 - Total de Respostas Válidas de estudantes à questão “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?” por alternativa de resposta e cor ou raça, segundo o Tipo de escola cursada no Ensino Médio – Enade/2017 - Cursos em modalidade a Distância – Pedagogia (Licenciatura)

Tipo de escola cursada no Ensino Médio	Não						Sim					
	Branca.	Preta.	Amarela.	Parda.	Indígena.	Não quero declarar.	Branca.	Preta.	Amarela.	Parda.	Indígena.	Não quero declarar.
Todo em escola pública.	20.171	3.010	831	14.188	118	648	2.872	884	155	3.116	25	123
Todo em escola privada (particular).	2.080	152	50	778	8	83	132	26	4	80	1	4
Todo no exterior.	12	2	0	6	0	2	3	1	0	0	0	0
A maior parte em escola pública.	1.107	109	39	595	4	50	109	25	6	103	2	5
A maior parte em escola privada (particular).	564	57	18	252	1	18	47	11	1	44	0	4
Parte no Brasil e parte no exterior.	12	1	2	4	0	4	1	1	0	2	0	0

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Após apresentarmos o perfil do aluno que ingressa e que conclui o curso de licenciatura, no caso específico, a graduação em Pedagogia, discutiremos a razão da escolha do curso por esses alunos, suas pretensões profissionais, modalidade de atuação que pretendem atuar e a fundamentação teórica e a experiência com relação a estágios supervisionados.

Quando questionados se eles pretendiam exercer o magistério após o término do curso, 71,6% dos alunos pertencentes a modalidade presencial, afirmaram que almejam exercer a profissão docente como atuação principal. Desse público, 4,2% correspondem ao gênero masculino e 67,4% ao gênero feminino. Com menor proporção, tivemos os estudantes que *não tem pretensão no exercício do Magistério*, correspondendo a um total de 5,4%, sendo 0,3% do sexo masculino e 5,1% do sexo feminino.

O percentual se mantém no mesmo nível quando é analisado o público dos cursos a distância. Tem-se que 70,5% (3,7% do gênero masculino e 66,8% do gênero feminino) demonstram interesse em exercer o magistério. Com menor proporção, tivemos os estudantes que *não tem pretensão no exercício do Magistério*, correspondendo a um total de 6,6%, sendo 0,3% do sexo masculino e 6,2% do sexo feminino.

Tabela 19 - Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "Você pretende exercer o magistério após o término do curso?" por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura)

	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
Pretensão do exercício do magistério	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Sim, como atuação profissional principal.	71,6%	4,2%	67,4%	70,5%	3,7%	66,8%
Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal.	10,2%	1,1%	9,1%	8,2%	0,9%	7,3%
Não.	5,4%	0,3%	5,1%	6,6%	0,3%	6,2%
Ainda não decidi.	12,7%	1,1%	11,6%	14,8%	0,9%	13,9%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Acerca do motivo para escolher o curso de pedagogia, foi observado com base nas respostas fornecidas pelos alunos concludentes que as categorias *Acredito ser minha vocação*, em um universo de 37,7% dos estudantes dos cursos presenciais (2,1% do gênero masculino e 35,6% do gênero feminino) e 48,5% dos estudantes dos cursos à distância (2,1% do gênero masculino e 46,4% do gênero feminino) representou a maioria, seguido d'*A importância da profissão*, com 26,6% dos estudantes dos cursos presenciais (1,7% do gênero masculino e 24,6% do gênero feminino) e 20,1% dos estudantes dos cursos à distância (1,4% do gênero masculino e 18,8% do gênero feminino) em segundo lugar. Em terceiro lugar, houve uma divergência e prevaleceu na modalidade presencial em terceiro lugar *Tive Professores que me inspiraram*, com 11% (0,8% do gênero masculino e 10,3% do gênero feminino) e na modalidade a distância, *Outras razões*, com 8,6% (0,8% do gênero masculino e 7,8% do gênero feminino) do percentual dos estudantes. Nesse cenário podemos observar o papel que

muitos professores desencadearam como motivadores por meio de suas práticas em sala de aula. Isso é importante, porque no momento que esses jovens se espelham em seus professores, eles conseguem acreditar naquilo que atuam e conseguem refletir sobre o papel que desempenham na vida de outros jovens.

Tabela 20 - Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura?" por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura)

Principal razão para escolha da Licenciatura	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Acredito ser minha vocação.	37,7%	2,1%	35,6%	48,5%	2,1%	46,4%
Importância da profissão.	26,3%	1,7%	24,6%	20,1%	1,4%	18,8%
Tive professores que me inspiraram.	11,0%	0,8%	10,3%	6,4%	0,4%	6,0%
É uma boa carreira.	4,1%	0,3%	3,8%	4,4%	0,3%	4,1%
É uma opção alternativa de atividade profissional.	3,6%	0,4%	3,2%	5,0%	0,5%	4,5%
Não tive condições financeiras de frequentar outro curso.	3,4%	0,3%	3,0%	2,4%	0,2%	2,3%
Facilidade de acesso ao local do curso.	1,1%	0,1%	1,0%	1,1%	0,1%	1,0%
Não havia oferta de bacharelado na área.	0,3%	0,0%	0,3%	0,2%	0,0%	0,2%
Influência da família.	4,2%	0,2%	3,9%	3,2%	0,2%	3,1%
Outra razão.	8,3%	0,7%	7,6%	8,6%	0,8%	7,8%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Quanto à perspectiva de atuação no magistério nos próximos cinco anos, nos cursos presenciais contatou-se como alternativa modal um total de 65% (3,7% do gênero masculino e 61,3% do gênero feminino) de alunos que gostariam de atuar na rede pública, enquanto apenas 6,5% do total de estudantes (0,3% do gênero masculino e 6,3% do gênero feminino), almejam atuar como professores da rede privada. O segundo maior quantitativo de respostas está relacionado com *Escola/Instituição pública*, mas no campo da *Gestão Educacional*, com 18,1% dos estudantes habilitados (1,7% do gênero masculino e 16,5% do gênero feminino). Um dado que merece atenção é que 6,1% (0,7% do gênero masculino e 5,4% do gênero feminino) desses estudantes, não tem perspectivas de atuar na área, o que gera o questionamento: Por qual motivo cursar uma graduação que não será utilizada? Com menor porcentagem, temos que 4,3% do total de estudantes (0,3% do gênero masculino e 3,9% do gênero feminino) afirmam ter interesse em nos próximo 5 anos atuar em algum cargo de gestão na rede privada.

No que diz respeito a educação à distância, 67,7% do total de estudantes (3,1% do gênero *Masculino* e 64,6% do gênero *Feminino*) desejam atuar como professores na rede pública, enquanto, 7,1% do total de estudantes (0,3% do sexo *Masculino* e 6,7% do sexo *Feminino*) almejam atuar como professores na rede privada. Em segundo lugar, atuar em

Escola/Instituição Pública na gestão educacional, correspondeu a 16,4% dos habilitados, sendo 1,4% do sexo *Masculino* e 15,0% do sexo *Feminino*. 4,2% do total de estudantes (0,6% do sexo *Masculino* e 3,7% do sexo *Feminino*) não têm a perspectiva de atuarem no Magistério nos próximos cinco anos, ao passo que 4,6% do total de estudantes (0,4% do sexo *Masculino* e 4,2% do sexo *Feminino*) afirmaram que têm perspectiva de, nos próximos cinco anos, estarem exercendo algum cargo na gestão educacional na rede privada.

Tabela 21 - Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "Onde você pretende atuar daqui a 5 anos?" por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura)

Perspectiva de atuação no Magistério nos próximos 5 anos	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Em escola pública, como professor.	65,0%	3,7%	61,3%	67,7%	3,1%	64,6%
Em escola privada, como professor.	6,5%	0,3%	6,3%	7,1%	0,3%	6,7%
Em escola/instituição pública, na gestão educacional.	18,1%	1,7%	16,5%	16,4%	1,4%	15,0%
Em escola/instituição privada, na gestão educacional.	4,3%	0,3%	3,9%	4,6%	0,4%	4,2%
Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação.	6,1%	0,7%	5,4%	4,2%	0,6%	3,7%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Acerca fundamentação teórica, foi apurado no questionário socioeconômico do ENADE 2017, que 44,8% do total de estudantes dos cursos de Pedagogia Presenciais (3,0% do gênero *Masculino* e 41,8% do gênero *Feminino*) e 44,3% do total dos estudantes de cursos à Distância (2,7% do gênero *Masculino* e 41,6% do gênero *Feminino*), afirmaram ter tido completa fundamentação teórica na Licenciatura para compreensão da educação escolar e exercício da docência. Como percentual modal, tanto na Educação Presencial como na Educação à Distância, esse quantitativo total foi representado por 46,0% do total dos estudantes (3,0% do gênero *Masculino* e 43,0% do gênero *Feminino*) e 48,8% do total dos estudantes (2,6% do gênero *Masculino* e 46,3% do gênero *Feminino*), que afirmaram ter tido em grande parte fundamentação teórica suficiente *para compreensão sobre a educação escolar e exercício da docência*. O quantitativo de alunos das IES que responderam ter tido a experiência de fundamentação teórica aplicada a prática *apenas em algumas disciplinas/situações*, corresponde somente a 8,5% do total dos estudantes de cursos Presenciais (0,6% do gênero *Masculino* e 7,9% do gênero *Feminino*) e 6,1% do total dos estudantes de cursos à Distância (0,4% do gênero *Masculino* e 5,7% do gênero *Feminino*). Por fim, apenas 0,7% do total dos estudantes de cursos presenciais (0,1% do gênero *Masculino* e 0,7% do gênero *Feminino*) e 0,7% do total dos estudantes de cursos à Distância (0,1% do

gênero *Masculino* e 0,7% do gênero *Feminino*) afirmou *não ter tido fundamentação teórica suficiente para compreensão escolar e exercício da docência*.

Para registrar o perfil dos nosso futuro professorado e dos professores recentemente ingressos nas escolas, iremos expor a questão dos estágios supervisionados levando em consideração a sua execução durante a graduação e a presença do professor da disciplina durante a execução dos estágios nas instituições de Educação Básica.

Tabela 22 - Distribuição percentual do total de Respostas Válidas de estudantes à questão "No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação e supervisão de professores do seu curso?" por Modalidade de Ensino e Sexo segundo a alternativa de resposta - Enade/2017 – Pedagogia (Licenciatura)

	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
Teve orientação e supervisão suficientes durante estágio curricular obrigatório	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Sim, durante todo o tempo.	54,7%	3,5%	51,2%	52,3%	2,9%	49,3%
Sim, em grande parte do tempo.	33,4%	2,4%	31,0%	36,1%	2,1%	34,0%
Apenas em algumas disciplinas/situações.	9,4%	0,7%	8,8%	8,4%	0,5%	7,9%
Não.	2,5%	0,2%	2,3%	3,3%	0,2%	3,1%
Total	100,0%	6,7%	93,3%	100,0%	5,8%	94,2%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Quando tratamos a execução do estágio supervisionado nos cursos de graduação em pedagogia, tem-se que nos cursos presenciais 54,7% do total de estudantes (3,5% do gênero masculino e 51,2% do gênero feminino) afirmaram que tiveram durante todo o período de estágio, tempo, orientação e supervisão suficientes dos professores dos cursos de estágio curricular obrigatório. Em segundo lugar, com 33,4% do total de estudantes (2,4% do gênero masculino e 31% do gênero feminino) declararam que tiveram em grande parte do tempo essas orientações e presenças do professor. Somente 2,5% do total (0,2% do gênero masculino e 2,3% do gênero feminino) responderam *não ter tido nenhuma orientação e supervisão dos professores de estágio supervisionado*.

Ademais, temos que nos cursos à distância essa realidade não é diferente. 52,3% dos estudantes (2,9 % do gênero masculino e 49,3% do gênero feminino) ratificam terem tido durante todo o tempo orientação e supervisão suficiente dos professores de estágio. Em segundo lugar, com 36,1% do total de estudantes (2,1% do gênero masculino e 34% do gênero feminino) declararam que tiveram em grande parte do tempo essas orientações e presenças do professor. Somente 3,3% do total (0,2% do gênero masculino e 3,1% do gênero feminino) responderam *não ter tido nenhuma orientação e supervisão dos professores de estágio supervisionado*.

4.1.2 Atuação do professor no cenário da crise humanitária COVID-19

O desenvolvimento de competências socioemocionais pode ser um forte aliado e impulsionador da implementação da BNCC nas escolas. Ao lado de outras estratégias, o trabalho com o socioemocional contribui tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento pleno defendido pela Base. Com clareza sobre quais competências socioemocionais são mobilizadas em cada competência geral, os professores podem realizar um trabalho intencional que contribua para promover as competências gerais e também levar a educação integral ao cotidiano escolar. (IAS, 2020)

Durante a produção de nossos escritos, fomos surpreendidos com uma catástrofe de ordem mundial, a pandemia da COVID-19, que afetou todos os campos sob os quais o homem atua, dizimando nações e influenciando a dinâmica social, política, econômica, metabólica como um todo – tendo em vista que essa doença não poupou ninguém. Por outro lado, novamente os que detêm menos condições econômicas são os que sofrem mais, isso porque, em tempos de crise sempre o que está a margem, é jogado a um pauperismo maior e aqueles que possuem os meios de produção, conseguem se reinventar e tirar proveito de algo para gerar mais riquezas.

No que tange o cenário da educação, durante todo o período crítico da pandemia, o olhar que foi direcionado sempre foi o mesmo – o de improviso para com as ações que deveriam ser executadas pelos professores, assim como, as medidas que poderiam ser direcionadas para que não houvesse danos maiores aos que já estavam existindo. A pandemia realçou ainda mais as diferenças sociais e a formação destinada a burguesia e ao proletariado. Enquanto nas escolas faltavam meios para facilitar acesso aos conteúdos das matrizes curriculares, os colégios classificados como elitistas, tinham a facilidade de repassar os conhecimentos necessários – uma vez que conseguiram precarizar ainda mais o trabalho docente – as crianças e jovens através da tecnologia – aulas pelo *Google Meet* – mantendo uma rotina de estudo e em períodos de abertura gradual dos ambientes, utilizando o mecanismo de revezamento em paralelo com aulas remotas. Como resultado de toda essa catástrofe, tivemos um número considerável de abandono escolar, empobrecimento, e principalmente, aumento expressivo da violência.

Um ponto importantíssimo a ser levantado, é como essa pandemia foi sentida pelos professores da educação básica. Se por um lado as crianças tiveram evidenciadas a segregação formativa que lhes são direcionadas – não pelos profissionais que as repassam, mas pela estrutura social em si que oportuniza ou não o acesso mais efetivo a esses saberes, – os professores independentemente de estarem a serviço do público ou privado, tiveram posta à

prova o quão frágil é de seu trabalho, tendo como reflexo, um adoecimento considerável (não apenas pela COVID-19 em si, mas especialmente, o adoecimento psíquico.)²⁶

No artigo *Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line*, resultado da pesquisa elaborada por Souza *et al*, sob coordenação da professora pesquisadora Luciana Maria Caetano, elegeu como objeto de estudo *como as condições de trabalho impostas pela crise mundial de saúde, afetaram a saúde mental dos professores brasileiros*. Em 1983 a Organização Internacional do Trabalho já considerava que a docência era a segunda profissão com maior número de doenças ocupacionais, em que muitos desses profissionais desenvolviam alergias, como por exemplo, a giz, além de distúrbios gástricos, chegando até a esquizofrenia; e em 2001, o Ministério da Saúde já incorporou em seu *Manual de Procedimentos para Serviços de Saúde*, as doenças relacionadas ao trabalho e dentre elas pudemos notar a presença do profissional docente no que se classifica como *Síndrome de Burn-out ou Síndrome do Esgotamento Profissional*²⁷ com CID – 10 Z73.0 que compreende o esgotamento devido aos *problemas relacionados a organização do modo de vida* .

No cenário atual, além dos fatores que já adoeciam os professores (sobrecarga de trabalho, estresse com o seu público alvo, ritmo acelerado de demandas a serem cumpridas, etc), o estudo desenvolvido pelo grupo coordenado pela professora Luciana Maria Caetano, constatou que os dois principais fatores que influenciam o adoecimento psíquico de professores durante a pandemia estão relacionados a discordância com o modelo de ensino remoto e as dificuldades encontradas na transformação do ensino presencial para online às pressas.

²⁶ A revista *Arma da Crítica* número 14 de dezembro de 2020, construída pelos grupos de Pesquisa em Educação – Educação, Estética e Sociedade (PPGE/UFC) e Marxismo e Formação do Educador (PPGE/UECE) apresenta na estrutura de um dossiê: *Educação e Luta de Classes no contexto da pandemia da COVID-19*, 13 artigos e 4 relatos de experiências sobre os impactos da pandemia na educação e no trabalho dos professores – em especial – da Rede Municipal de Fortaleza.

²⁷ A sensação de estar acabado ou síndrome do esgotamento profissional é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho. Tem sido descrita como resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros. O trabalhador que antes era muito envolvido afetivamente com os seus clientes, com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se “queima” completamente. O trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se e qualquer esforço lhe parece inútil. Segundo Maslach & Jackson, em 1981 e em 1986, e Maslach, em 1993, a síndrome de esgotamento profissional é composta por três elementos centrais: I. Exaustão emocional (sentimentos de desgaste emocional e esvaziamento afetivo); II. Despersonalização (reação negativa, insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços ou cuidados do paciente); III. Diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (sentimento de diminuição de competência e de sucesso no trabalho). [...] A síndrome afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores, quando em contato direto com os usuários, como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros. (BRASIL, 2001, 191-2)

A questão em si não é a inserção de novas tecnologias no cenário educativo, mas a forma como ela foi posta e a falta de preparo dos profissionais para trabalhar com elas. A pandemia não foi algo que se mostrou com antecedência para uma melhor organização, por outro lado, esse tipo de formação deveria ter sido posto como mecanismo para melhoria do trabalho docente há muito tempo. Outro tópico é que com a pandemia e o despreparo dos professores, houve aumento de uma sobrecarga já existente para elaborar estratégias que facilitasse o aprendizado dos alunos e atendesse a todos os grupos.

A pesquisa feita pelo grupo coletou dados de 733 professores entre os meses de setembro e outubro através do *Google Forms*, e foram analisados professores desde a educação básica de todas as modalidades, até o ensino superior em que todos estavam trabalhando no remoto. Como pré-requisito o profissional deveria estar atuando há pelo menos dois anos na função e não poderia ter sido diagnosticado antes com qualquer adoecimento psíquico. No instrumental, os sujeitos da pesquisa foram questionados quanto a opinião sobre a COVID, a adesão ao isolamento social, o quanto a pandemia afetou sua renda e como estes enxergam o ensino online. Como ferramenta para monitorar os níveis de depressão, ansiedade e estresse dos docentes, foi utilizado a escala *Depression Anxiety and Stress Scale (DASS)*. Esse dispositivo possibilita calcular simultaneamente a diferença dos três estados psíquicos.

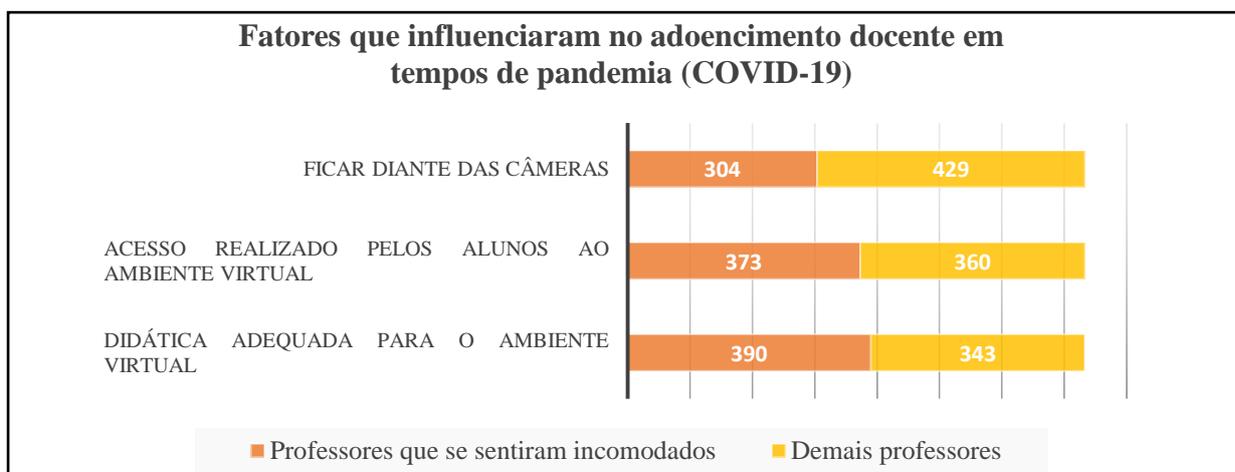
Foi uma surpresa segundo os pesquisadores, que 65% dos professores eram contrários a adaptações das aulas presenciais para o ensino remoto e ao ser aplicada a escala DASS, foi constatado que os professores que trabalhavam contrariados tinham níveis maiores para desenvolver ou já estavam desenvolvendo depressão, ansiedade e/ou estresse, e somado que antes da pandemia esses profissionais já estavam insatisfeitos com a metodologia da escola que fazem parte, por considerarem que o trabalho executado por vezes os deixam vulneráveis, esse adoecimento psíquico não é de se estranhar.

As dificuldades com as aulas remotas estão para além do saber utilizar as ferramentas, mas em especial, em como pensar em uma didática e uma metodologia adequada para o ambiente virtual, e de que forma será esse acesso, já que existe uma parcela significativa (no que tange a educação pública) que não possui acesso à internet e como esses professores são submetidos diante das câmeras. Em Fortaleza, no estado do Ceará, no ano de 2019 existiu um movimento liderado por políticos a favor do *Escola sem Partido*, que apoiava o uso de câmara nas salas de aula das escolas da rede municipal. Os professores se sentiam extremamente desconfortáveis, sendo uma pauta do sindicato a resistência para com essa ação. Em 2020, devido a pandemia, esses profissionais em detrimento de suas vidas, da vida

de suas famílias, das crianças e jovens e da família destes, acabou por adotar o ensino remoto – mas esse tipo de ação não foi uma opção, foi a única forma de precário ou não, continuar a exercer a sua profissão e continuar a repassar os saberes.

De acordo com o estudo, com base na resposta dos 733 professores, temos que foi relatado como as maiores dificuldades e fatores que influenciaram o adoecimento desses profissionais são,

Gráfico 1 - Fatores que Influenciaram o Adoecimento Docente em Tempos de Covid-19



Fonte: Elaborado com base nos dados realizados na pesquisa Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line (maio/agosto, 2021)

Nesse gráfico o único elemento que não impactou na saúde psíquica foram os conhecimentos limitados na área das tecnologias, seu uso e devidas plataformas, contando com a insatisfação, mas não adoecimento por essa motivação, de 273 professores. Trazendo a discussão acerca do ensino público e privado, foi constatado que os professores de instituições particulares apresentaram níveis mais altos de estresse que os que trabalham em instituições públicas, isso porque nos ambientes privados a taxa de cobrança por resultados e eficiência aumentou mais do que já era e essas instituições tinham que provar sua eficiência nas aulas para garantir o número de matrícula e pagamento das mensalidades.

Por fim, 86% dos professores afirmaram que trabalharam mais horas durante o ensino remoto, apesar de isso não ter associação com os maiores níveis de adoecimento. Contudo, a diminuição da renda pontuada por 36% desses profissionais indicou um aumento do quantitativo de professores – mesmo que fraco – com queda na saúde mental.

Temos a ciência que em um período de clara ofensiva do capital sobre a humanidade, sobretudo no campo educacional, o sistema econômico atual tende a agir tomando como fim que o caráter genuinamente humano da educação deve ser execrado.

Em outras palavras, para o capitalismo, o papel precípua da educação, que é a humanização do próprio homem, deve ser posto segundo seus moldes, numa posição secundária, pois o ataque feito à formação institucionalizada é feito na raiz, e a formação docente deve ser moldada minimamente em defesa da supremacia do capital.

Para os organismos internacionais, representantes do capital, a educação na contemporaneidade é um dos principais meios pelos quais os países conseguiriam se desenvolver econômica, social e politicamente; entre os caminhos capazes de gerar a eficiência educacional estaria o papel desempenhado pelos professores.

Como pilares para a formação docente no sistema capitalista, destacar-se-iam a metodologia de ensino, a inserção na carreira e o trabalho pedagógico coletivo. Todos esses pontos caminham para um único fim, enfraquecer a formação da classe trabalhadora de modo velado, reafirmando a lógica do capital, por meio de políticas falseadas que propagam uma preocupação com a construção de um indivíduo pleno, equilibrando seus saberes cognitivos e seus saberes emocionais. O único interesse da sociedade burguesa é o lucro, é garantir que face aos problemas socioeconômicos, os trabalhadores continuem em um lugar de subserviência e não parem de produzir riquezas.

Como estratégia para uma nova forma de educação, que atenda ao que foi solicitado na agenda elaborada pelos organismos internacionais há mais de 3 décadas e não foi sequer alcançado, foi criada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que coloca como meta as 10 competências para construção de uma formação integral, onde os indivíduos, segundo o Ministério da Educação, possam se reconhecer como parte importante na engrenagem social e fundamental para manutenção e “crescimento econômico”.

Trazendo para o trabalho exercido pelo professor, foi pensado no ano de 2018/2019 um documento intitulado *Base Nacional de Formação de Professores*, que espelhado nos documentos lançados anteriormente para alunos da Educação Básica regular, estabelece em resposta ao que foi traçado nas competências, 10 objetivos gerais a serem alcançados pelos professores em formação inicial ou continuada, de modo a refletir e impactar na prática docente, e 2 específicos, distribuídos em 3 dimensões (conhecimento, prática e engajamento). De acordo com esse instrumental, temos que é esperado desses profissionais as seguintes aptidões:

Quadro 2 - Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos futuros docentes e aqueles que já estão atuando em sala de aula

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Parecer CNE/CP nº 22/2019, p. 17. Competências Gerais Docentes da BNC-Formação. Clique para ampliar.

Esse instrumental e as metas que nele constam foram pensadas em uma situação que antecedia o momento da crise sanitária e socioeconômica que foi instaurada com a COVID-19. Todavia, apesar dos impactos sentidos nas diferentes áreas, tais objetivos não deixaram de ser exigidos na prática docente. Entendo que o sistema econômico é fluido, que ele se reinventa, parcerias entre o público e o Terceiro-Sector sempre existirão no neoliberalismo, pois o segundo se apresenta como tábua de salvação para aquilo que o Estado sozinho não se responsabiliza em fazer.

Dentre algumas análises e tratados firmados entre essas Organizações Não-Governamentais, destacaremos as ações empreendidas pelo Instituto Ayrton Senna que ainda no ano de 2020 lançou um pacote estratégico para a comunidade escolar (gestão, professores, alunos, pais de alunos, demais funcionários), através do material: *Competências Socioemocionais*, atuando em âmbito nacional.

Respaldados no que aponta a BNCC (2018, p.10), o trabalho com as competências, mobiliza os conhecimentos (conceitos e procedimentos) e as habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, favorecendo o amadurecimento de atitudes e valores para resolver as demandas do cotidiano de forma plena, podendo exercer sua cidadania e agir positivamente na esfera do profissional. Mais do que isso, o documento apregoa que,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2018, p.14)

De acordo com os instrumentais realizados pelo Instituto Ayrton Senna, as competências pensadas pela BNCC buscam articular em suas metas, os conhecimentos dos conteúdos com a realidade vivenciada pelas crianças e pelos jovens que fazem parte do ensino básico regular. A BNCC se propõe a atuar na consolidação da interdisciplinaridade ao passo que recomenda que as competências sejam promovidas em todos os componentes do currículo escolar, assim como, defende sua utilização em todas as etapas da educação básica. É desejo por parte do Estado que esse instrumental auxilie na prática pedagógica ao longo da formação dos estudantes, contribuindo para que possam atuar positivamente na construção de conhecimentos e na formação de habilidades e valores.

Pensando em aliar a proposta do documento norteador da educação brasileira e as necessidades que a educação sob o molde do sistema capitalista exige, o Instituto Ayrton Senna classificou em 10 (macro)competências as 17 competências pensadas para constituir a formação integral dos filhos da classe trabalhadora, que após algum tempo precisarão assumir os postos de trabalho deixados pela geração anterior.

Antes de especificarmos quais competências foram essas elaboradas pelo Instituto Ayrton Senna embasada na BNCC, resgatamos do documento de domínio público elaborado pelo Instituto o que se entende por competências socioemocionais.

Segundo o instrumental as competências socioemocionais são as capacidades individuais que se manifestam no cotidiano, por meio de pensamentos, sentimentos e comportamentos. É utilizado pelos documentos internacionais com o subterfúgio de favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes e professores, de modo a proporcionar, conforme apontam os documentos, oportunidades de aprendizagem escolar.

É interessante perceber que todas as propostas para as competências socioemocionais aparecem seja de forma individual ou coletiva com 1 ou mais competências estabelecidas pela BNCC.

Buscando ser fidedignas ao recorte de trabalhar com a formação docente e sua prática em sala, faremos uma tabela especificando inicialmente os tipos de (macro)competências e como elas impactam na atuação desses profissionais em sala de aula. Se antes toda organização era pensada em atender apenas aos alunos, hoje, quando se pensa na reestruturação da educação, o professor “ganha” um papel de destaque.

Quadro 3 - Organização das (Macro)competências e a prática docente (continua)

(MACRO)COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	APLICAÇÃO DA (MACRO)COMPETÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE.
AUTOGESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • DETERMINAÇÃO • ORGANIZAÇÃO • FOCO • PERSISTÊNCIA • RESPONSABILIDADE 	Professores com autogestão bem desenvolvida têm mais facilidade em estruturar e gerenciar o processo de ensino e de aprendizagem, planejam com cuidado e antecedência suas aulas e atividades e monitoram o tempo, o que faz com que tenham mais sucesso na mediação dos conteúdos junto aos estudantes. São pontuais, organizados e lidam bem com a elaboração e o monitoramento de combinados que beneficiem o aprendizado, deixando claro aos estudantes o que se espera deles, realizam sínteses ao fim da aula e revisam o conteúdo antes de momentos avaliativos.
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	<ul style="list-style-type: none"> • INICIATIVA SOCIAL • ASSERTIVIDADE • ENTUSIASMO 	Professores com maior engajamento com os outros são mais hábeis para desenvolver relações interpessoais significativas e voltar sua atenção para os aspectos positivos das situações, o que os leva a experienciarem maior autoeficácia para ensinar, satisfação com o trabalho, felicidade e bem-estar. [...]Tendem a oferecer maior suporte às suas turmas e a apresentarem qualidades instrucionais importantes para o aprendizado, o que influencia de forma significativa o desempenho escolar de seus estudantes e a motivação para aprender.

Quadro 3 - Organização das (Macro)competências e a prática docente

(conclusão)

<p>AMABILIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EMPATIA • RESPEITO • CONFIANÇA 	<p>De forma geral, os estudos indicam que professores com amabilidade mais desenvolvida tendem a construir relações de mais qualidade, valorizando a autonomia e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizado. Também demonstram ter mais engajamento e satisfação com o trabalho, além de maior colaboração com seus pares. O desenvolvimento da amabilidade favorece a prática docente e, nesse sentido, é relevante pensar em ferramentas que potencializem seu uso no dia a dia.</p>
<p>RESILIÊNCIA EMOCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TOLERÂNCIA AO ESTRESSE • AUTOCONFIANÇA • TOLERÂNCIA A FRUSTAÇÃO 	<p>No fazer docente, essa macrocompetência pode se expressar principalmente na capacidade do professor em regular as próprias emoções diante das demandas profissionais e de interação com os estudantes e comunidade escolar como um todo, de modo a não gerar desgastes desnecessários a si mesmo e aos outros.</p>
<p>ABERTURA AO NOVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CURIOSIDADE PARA APRENDER • IMAGINAÇÃO CRIATIVA • INTERESSE ARTÍSTICO 	<p>Professores mais abertos ao novo têm paixão por aprender, entender e explorar novas ideias. Interessam-se por perguntas e experiências dos estudantes, se empolgam em compartilhar novos conhecimentos e inovam suas práticas de ensino. Utilizam múltiplas estratégias para explicar o conteúdo e criar diferentes exemplos de modo a contemplar a diversidade de estudantes em suas muitas dimensões.</p>

Fonte: Elaborada com base no documento *Ideias para o desenvolvimento das competências socioemocionais*, construído em 2020 pelo Instituto Ayrton Senna com base na BNCC em tempos de COVID-19.

Iniciaremos tratando da (macro)competência *Autogestão*, e as respectivas competências que estão relacionadas a ela: I. Determinação²⁸; II. Organização²⁹; III. Foco³⁰; IV. Persistência³¹; e V. Responsabilidade³².

²⁸ Define-se pelo quanto nos esforçamos para conseguir aquilo que queremos. Pressupõe dar o melhor de si e desafiar-se para atingir um objetivo. (IAS, 2020a, p.6).

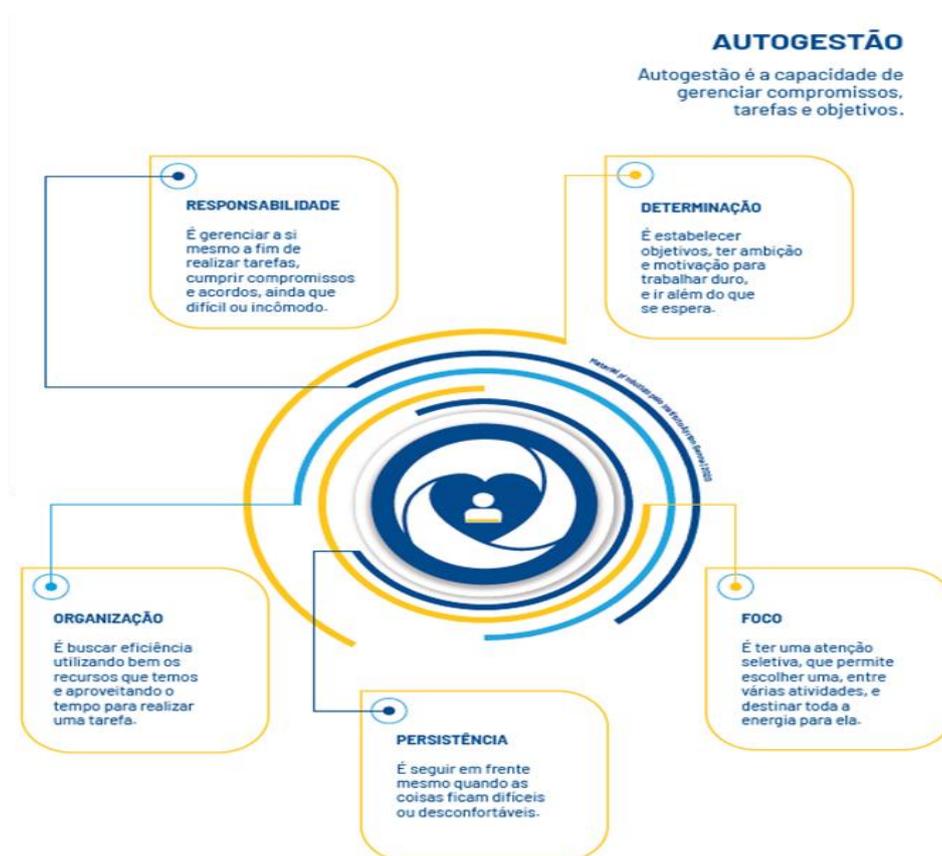
²⁹ Está relacionada a organizar o tempo e as atividades, bem como planejar etapas necessárias para se atingir uma meta e gerenciar compromissos futuros. (IAS, 2020a, p.6).

³⁰ Capacidade de se concentrar na atividade que se deseja realizar e evitar distrações, mesmo em tarefas repetitivas. (IAS, 2020a, p.6).

³¹ Capacidade de superar obstáculos para completar tarefas e concluir combinados, ao invés de procrastinar ou desistir quando as situações ficam difíceis ou desconfortáveis. (IAS, 2020a, p.6).

³² Envolve tomar para si um combinado, assumindo os compromissos de realizar as tarefas planejadas, mesmo diante de dificuldade. (IAS, 2020a, p.6).

Figura 12 - Sistematização da (Macro)Competência Autogestão e as Competências que a Compõe - Autogestão



Fonte: Elaborada pela autora.

A autogestão como será percebido, dentre as demais (macro)competências mencionadas, é a que está diretamente comprometida com a lógica mercadológica, isso porque, ela envolve a capacidade dos indivíduos de persistirem, comprometerem-se com responsabilidade, organizando-se e gerenciando-se em suas tarefas e objetivos estabelecidos.

No documento elaborado pelo Instituto Ayrton Senna o maior destaque com relação a Autogestão está na sua relevância não apenas em relação ao aluno executar as tarefas escolares e os professores em gerenciarem o processo formativo dos estudantes, mas na capacidade desses indivíduos de conseguem relacionar essa prática à vida pessoal, à carreira e ao trabalho ao longo da vida. Assim, [...] *quem é capaz de exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente e orientado para suas metas* (IAS, 2020a, p.6).

Apesar de boa parte dos registros que tratam da agenda voltada para a educação ter como sujeito protagonista apenas os alunos e não equipe docente e discente, podemos destacar no instrumental sobre *autogestão*, como a autoeficácia pode ajudar no desempenho

dos professores. Para isso, o IAS elenca na prática da autogestão, fatores que influenciam na prática e nos resultados obtidos pelos professores em sala de aula.

O primeiro ponto de destaque, é o *Ambiente de Trabalho*. Dentro desse espaço, aspectos como as condições de trabalho, redes de apoio (suporte), clima de sala de aula e descrição do trabalho desenvolvido pelo professor são vistos como fatores de impacto positivo ou negativo do ensino e aprendizagem.

O segundo ponto de destaque são as *Demandas Específicas*. Esse agente está relacionado com as ações de comunicação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, além do relacionamento interpessoal constituído dentro da escola.

O terceiro ponto está nos *Fatores Pessoais*. Competência e conhecimento cognitivo do professor sobre a disciplina que leciona. O conhecimento curricular é necessário para ensinar e garantir a proficiência dos estudantes. Contudo, é preciso aliar com as competências para que estas possam auxiliar o professor com as demandas específicas da prática profissional, posto que as esferas cognitivas e socioemocionais se influenciam mutuamente.

O quarto e último ponto está na *Crença de autoeficácia*. Essa ideia está relacionada diretamente com a convicção de que o trabalho está sendo realizado pelo docente de forma a contemplar todos os sujeitos de aprendizagem em suas especificidades. Quanto mais esse professor se sente capaz, mais ele irá se dedicar em sua prática. Essa certeza na eficácia do trabalho empreendido retroalimenta o olhar desse professor sobre suas capacidades. Destacamos que a *crença na autoeficácia* do professor é constantemente atualizada e aprimorada, isso porque a educação se faz de acordo com a dinâmica social e a dinâmica que envolve um todo é a dinâmica do capital.

Em síntese, temos que a autoeficiência/autoeficácia do professor com foco no seu desempenho como docente está relacionada as suas crenças individuais, com base nas suas próprias atitudes e habilidades. É preciso fortalecer as três ações: Realizar, Planejar e Organizar, com base nas metas a serem alcançadas.

Para o IAS, existem 4 fontes para o sucesso da autoeficácia do fazer docente: I. Experiência Profissional; II. Aprendizagem Teórica; III. Persuasão Verbal; e por fim, IV. Indicadores Fisiológicos. Foi detectado que a primeira fonte é a que mais influencia na ação docente. Apesar disso, é necessário compreender que raramente essas bases atuam separadamente e de maneira independente, logo, uma tem forte influência sob a outra.

Ademais, foi constatado que professores que exploram e praticam a autoeficiência possuem uma maior realização profissional, maior entusiasmo de ensino, menor presença de

estresse e conseqüentemente, burnout – que junto com a depressão nesse período de pandemia da COVID-19 tem tido uma crescente. Trabalhar com essa (macro)competência auxilia no processo de queda das doenças mentais por insatisfação e medo das incertezas que a profissão por determinados momentos apresenta, resultando em um maior comprometimento e menor taxa de abandono de emprego. Todo esse investimento tem um fim maior que não é o professor e seu bem-estar, mas, entende-se que na medida que o docente se encontra bem, praticando sua autoeficiência, eles conseguem motivar seus alunos, ocasionando uma formação de mão-de-obra minimamente qualificada, conformada com as migalhas que consegue guardar no capital em crise.

A segunda (macro)competência que o IAS apresenta em seus instrumentais está relacionado com o *Engajamento com os outros*. As competências relacionadas são I. Iniciativa Social; II. Assertividade; e III. Entusiasmo. Pessoas que desenvolvem a questão do engajamento com o outro, tendem a estarem mais motivadas, abertas para interações sociais na medida em que se propõem a conhecer e a dialogar com as pessoas. Outra característica muito comum é que esses indivíduos em sua totalidade são pessoas que se mostram sociáveis, e/ou amigáveis, seguras, energética e entusiasmada.

**Figura 13 - Sistematização da (MACRO) Competência Engajamento com o outro e as
le e a Compõe – Engajamento com o Outro**



Trazendo para a prática docente, temos que é exigido desses professores o estabelecimento de relações interpessoais que contemplem os membros da comunidade escolar, o entusiasmo em ensinar, o exercício de saber como mediar a aprendizagem e a capacidade de saber argumentar em prol das suas causas em espaços necessários.

A escola quando é pensada como polo para o desenvolvimento das competências socioemocionais, se apresenta como um ambiente rico em interações e oportunidades práticas. Quando o docente age exercitando a iniciativa social, o entusiasmo e a assertividade dentro do espaço escolar, ele colabora para que os estudantes fora da escola entendam que por mais engajamento, é importante nunca deixar que as necessidades e os pensamentos sofram modificações com fim de atender um grupo específico.

Como instrumento para devolutiva, o IAS aponta no documento sobre *engajamento com o outro* a questão dos *feedbacks*. Para o Instituto, nossa vida pessoal e profissional em determinados momentos nos exige uma devolutiva para o trabalho desenvolvido por um grupo específico. Todavia, o trabalho com a questão dos *feedbacks* requer que competências interpessoais possam ser afloradas, auxiliando os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, é importante que ao trabalhar com os *feedbacks*, esses modelos de devolutivas apontem a visibilidade sobre o que é esperado por esses professores, por parte do núcleo gestor. O *feedback* dentro do processo evolutivo corresponde a uma forma efetiva de auxiliar a consolidação de outras competências socioemocionais. Para ser qualificado, esse mecanismo avaliativo deve ser assertivo, baseado em evidências. O conteúdo que envolva o engajamento com o outro deve ser capaz de transmitir ideias, posicionamentos e envolver o exercício de outras competências como respeito e empatia.

A terceira (macro)competência está relacionada com a Amabilidade. Em tempos de pandemia, ela foi e continua sendo chamada com frequência para mediar os problemas que acontecem independentes da nossa vontade.

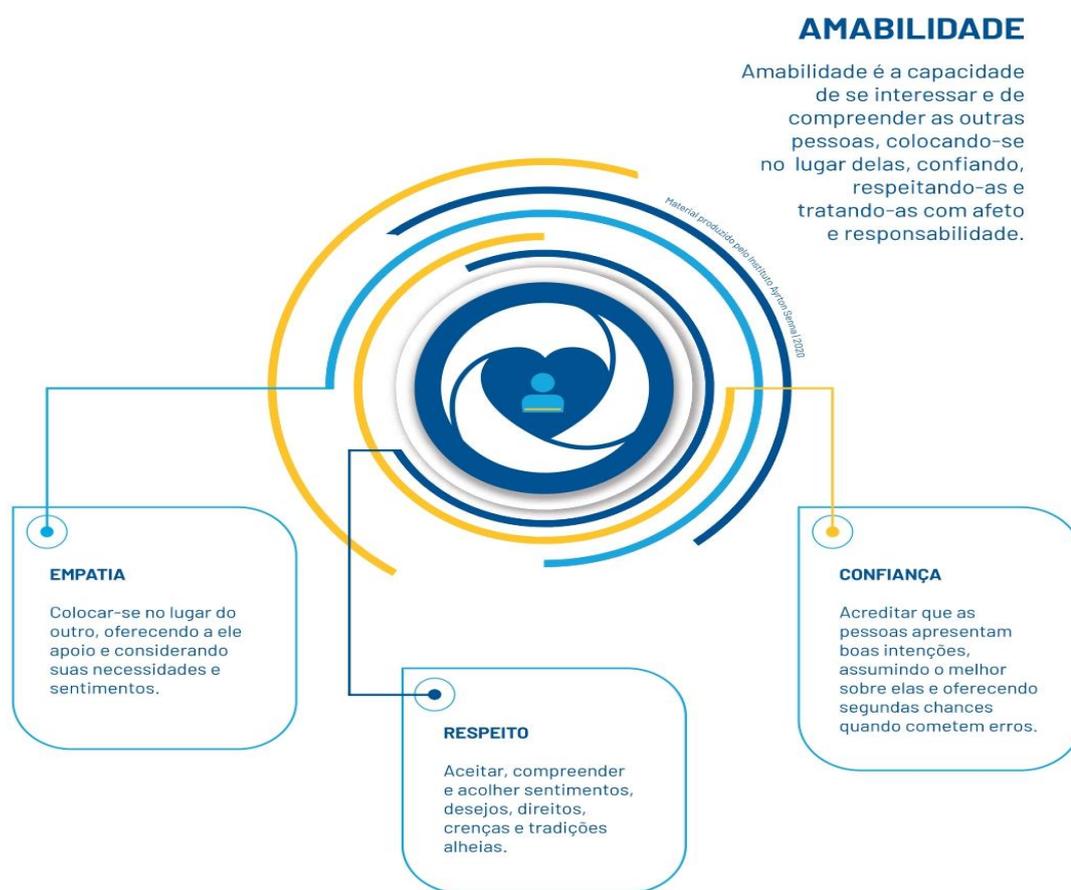
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BNCC-Formação, competência geral docente nº 9, p.13, 2019)

Como competências que envolvem a prática da amabilidade, temos a *Empatia*, o *Respeito* e a *Confiança*. Segundo o IAS, professores que têm uma maior amabilidade, inclinam-se na busca por desenvolverem relações interpessoais mais sólidas (próximas e

afetuosas). Pensar em ações que promovam tais competências, contribuem não apenas para um clima escolar positivo, mas para uma melhora nos resultados das avaliações internas e externas.

Diante do que foi exposto, temos que dentro do processo formativo com foco na amabilidade, é pensado como estratégia avaliativa a escuta empática ativa. Essa ação consiste em conectar-se e colocar-se no lugar do outro, em busca de um envolvimento verdadeiro. Ao praticarmos a escuta ativa empática com o outro, somos capazes de organizar a fala no interlocutor em nossa mente e favorecer um processo de reflexão.

Figura 14 - **Sistematização da (MACRO) Competência Amabilidade com o Outro e as Competências que a Compõe - Amabilidade**



Fonte: IAS, 2020C, P.7.

Acerca das reverberações que a amabilidade ocasiona no fazer docente, estudos presentes no documento formulado pelo Instituto Ayrton Senna sobre a amabilidade apontam que essa competência está relacionada diretamente com a promoção de um ambiente positivo e acolhedor para a aprendizagem, assim como, o estímulo para o desenvolvimento de

conhecimentos sobre o contexto no qual esses profissionais ensinam. Um outro ponto a ser destacado é a qualidade e a proximidade nas relações estabelecidas com os estudantes. Esses professores, como apontam o IAS, tendem a considerar os alunos dentro dos contextos sociais, pessoais e culturais, proporcionando assim um maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizado.

O Instituto aponta que quando os/as professores/professoras tem em sua ação docente marcas da amabilidade, eles/elas buscam utilizar diferentes estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes, bem como, encontram motivação para continuarem na profissão.

Sobre as relações que o corpo docente entre si e com os discentes desenvolvem, tem-se que os comportamentos de amabilidade e autorregulação emocional dos estudantes favorecem a percepção por essas crianças e esses jovens de apoio as necessidades, estímulo a autonomia – através da escuta e compreensão – assim como, reflete para os professores no engajamento, comprometimento, autoeficácia profissional e respeito as regras organizacionais, satisfação com o trabalho, favorecendo uma colaboração entre os pares.

Apesar de todos esses apontamentos positivos e necessários para construção de uma educação integral, é preciso destacar que tudo isso vela o real interesse da classe dominante de manter sob controle a classe trabalhadora. Um professor que tem sua amabilidade desenvolvida consegue atuar de maneira positiva e convincente no seio escolar, e “vender” a proposta do capital, isso porque a amabilidade apresenta uma estreita conexão com as relações interpessoais, promovendo vínculos entre pessoas, e nessa ação, esses professores conseguem ser eficazes no envolvimento dos alunos e da comunidade nas propostas apresentadas, favorecendo a manutenção do sistema capitalista, o aceite principalmente, da transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade.

A quarta (macro)competência pensada pelo IAS corresponde a *Resiliência Emocional*. Essa competência engloba as questões que envolvem a *tolerância ao estresse*, a *autoconfiança*, e a *tolerância a frustração*.

Figura 15 - Sistematização da (MACRO) Competência Resiliência com o outro e as Competências que a Compõe - Resiliência Emocional



Em tempos de pandemia da COVID-19, a incerteza em dias melhores afetou muitos dos trabalhadores e quando trazemos para os profissionais da educação isso se agrava, tendo em vista que as demandas de trabalho aumentaram e a transferência de referência do tempo da escola e do tempo de lazer que os professores destinavam para terem com suas famílias foram confundidos.

O trabalho com a resiliência emocional foi pensado também com foco em amenizar os impactos que a pandemia causou na vida desses docentes, tendo em vista que o número de professores que pediram afastamento cresceram significativamente devido ao desgosto com a situação que estes estavam vivenciando de precarização e intensificação do trabalho realizado pelos mesmos, além do medo que os professores em especial da educação

básica tinham de terem o contato direto com as crianças e os jovens – pensando que não existia uma vacina para ninguém, o contágio se dava de forma rápida e mesmo com o início da agenda de vacinação, muitos alunos ainda não poderiam ser contemplados com a imunização devido o fator idade.

Ser resiliente de acordo com a definição do IAS é saber lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais (raiva, insegurança, ansiedade) sem que apresente mudanças bruscas.

Durante a análise do instrumental referente a resiliência, alguns elementos foram pontos de destaque no que se refere ao projeto do capital para a educação, em especial para formação inicial e continuada dos docentes, assim como, o que se espera do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

O primeiro ponto de destaque foi o *mapeamento de situações que pudessem ocasionar algum tipo de desconforto ou estresse*. O estresse está relacionado diretamente com a sensação de impotência e a autoavaliação que esses indivíduos fazem com base em uma crença de que não são capazes de lidar com situações de conflito. Quando pensamos nessa competência, é preciso levar em consideração que a interpretação que cada indivíduo tem é particular, e como tal, é sentida de forma única. Cada pessoa tem uma história de vida e uma autopercepção das suas capacidades.

Pensando nesse sentido, temos o segundo ponto, que corresponde ao *autoconhecimento*. Quando o docente tem o seu olhar para si, no sentido de conhecer suas potencialidades e limites, consegue reconhecer quais estímulos/situações são potencializadores de sua prática docente ou gatilhos para um desconforto no ambiente ou nas ações empreendidas. Assim, para o educador o autoconhecimento é dentro da sociedade do capital, em especial, o elemento central para ampliar a consciência e gestão das emoções, reconhecendo deste modo os próprios potenciais e limitações para enfrentar situações diversas e adversas.

Por fim, temos a *Abertura ao novo*, como última (macro)competência socioemocional pensada pelo Instituto Ayrton Senna – que representa a lógica do terceiro-setor, e por sua vez, o pensamento do sistema capitalista. Estar aberto para o novo envolve mais que a vontade.

É necessário para obter êxito nessa (macro)competência, a curiosidade para aprender, uma imaginação criativa e o interesse artístico, e mais do que isso, estar aberto para novos olhares do mundo que nos cerca.

Figura 16 - Sistematização da (MACRO) Competência Abertura ao novo e as Competências que a Compõe – Abertura ao Novo



Fonte: IAS, 2020e, p.7 .

De acordo com o discurso do IAS, quando o professor consegue estar aberto para novas experiências, ele motiva seus alunos a também se oportunizarem, conseguindo lidar melhor com situações inusitadas e complexas, assim como, com experiências que de alguma forma modifiquem a sua vida. Esse é o primeiro passo para enfrentar momentos de crise.

No material relacionado com a Abertura ao Novo, temos como estratégia para garantir a prática dessa (macro)competência na educação básica, dois tipos de ações: o pensamento convergente e o pensamento divergente.

O *pensamento divergente* consiste em exercitar a reflexão e o pensamento livre sobre uma determinada temática ou problema. Um exemplo clássico do que estamos relatando são as “chuvas de ideias”, em que somos levados a registrar um mundo de coisas que pensamos sobre um determinado assunto.

Acerca do *pensamento convergente*, temos que as ideias anteriormente expostas são reavaliadas e pensadas de acordo com os critérios preestabelecidos, como os recursos disponíveis e a facilidade em adequar as ideias em soluções possíveis.

Abaixo, como forma de sintetizar a questão dos pensamentos *divergentes* e *convergentes*, temos um esquema que foi construído com base nos instrumentais e devolutivos recebidos.

Figura 17 - Relação entre o Pensamento Convergente e Divergente no Exercício da (MACRO) Competência Abertura ao Novo



Fonte: IAS, 2020e, p. 9.

Esse tipo de estratégia será utilizado somente quando nos depararmos com a necessidade de desenvolver estratégias inovadoras e ter a presença desses dois pensamentos relacionados pode ser um grande fator de ajuda.

Apesar de uma afirmativa do IAS, quanto ao seu público alvo na elaboração e execução dos projetos – os alunos –, é impossível dissociar os pontos empreendidos para a Educação Básica e não considerar a estrutura formativa oferecida a esse novo professor ou profissionais que já tem um longo percurso na história da educação e participam das formações continuadas. O professor antes de ser um mediador, é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e precisa ser tratado como tal. Os impactos da abertura ao novo se dar com um menor número de faltas na escola, avanço na escolaridade dos professores que compõe o quadro da instituição e avanços na escolaridade e melhoria das competências cognitivas. Consequentemente está havendo um aumento com essa prática de abertura ao novo, assim como o aumento nas notas das avaliações.

Ademais, é importante salientarmos que a nossa crítica se faz não aos benefícios de se pensar na preservação da saúde mental dos alunos, professores, gestores, funcionários da escola e comunidade como um todo. Nossas pontuações se fazem quanto a intencionalidade do capital de transformar todo avanço da humanidade, em estratégia para garantir a manutenção da maquinária. Todos esses estudos e pensamentos que tangem ao homem como um ser integral, com uma formação realmente integral, aliando as competências socioemocionais e as competências cognitivas são pertinentes e necessárias em uma sociedade emancipada. O que precisamos ter clareza é que em uma sociedade onde o sistema socioeconômico gira em torno da divisão social de classes, é impossível haver uma formação comprometida verdadeiramente com a constituição de um ser integral, porque essa não é a intenção do capitalismo, e sim, transformar as ideologias em *falsos socialmente necessários*.

4.2 O Fazer Docente no Terreno da Luta de Classes: Reiterando o Papel Préciepio do Professor

[...] a escola deu passos de gigante em sua universalização, falando em termos quantitativos, chegando a incluir todos os grupos sociais, sem exceção, ainda que não totalmente sem distinção. Sem dúvidas, essa universalização não aconteceu também num sentido qualitativo. Numa tentativa de simplificar, mas não muito, podemos afirmar que os trabalhadores foram incorporados à escola da classe média, as mulheres à dos homens e as minorias étnicas à da etnia dominante. Não se trata de nenhum plano perverso, mas sim de um mero efeito da dominância desses grupos na sociedade global e, sobretudo, de sua presença muito anterior na instituição. Tudo isso está claro, com variações: *professores de origem humilde que não chegam a romper seus laços com a classe trabalhadora, feminização dos docentes, incorporação das minorias étnicas às profissões dos serviços públicos* [...] (ENGUIITA, 1998, p.18)

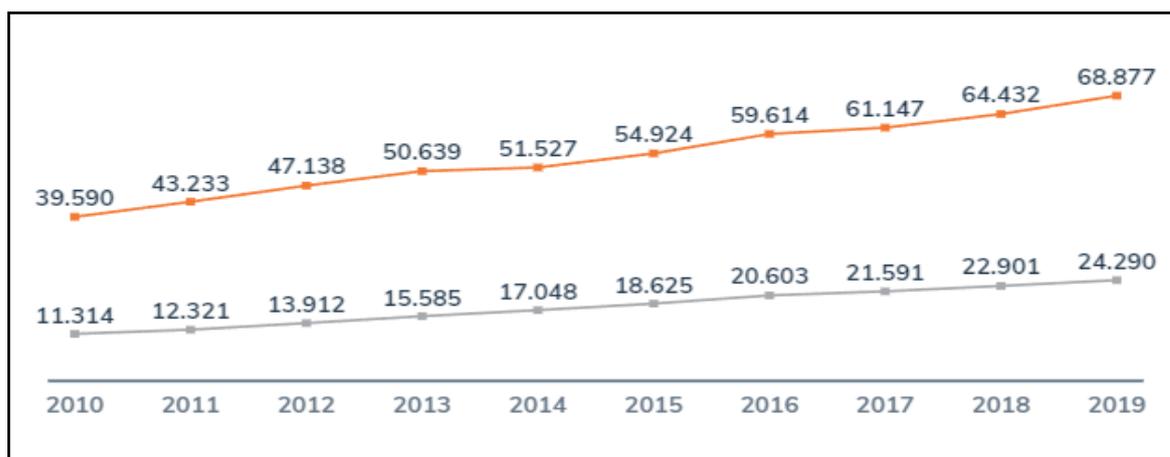
A história da formação docente no Brasil sempre foi permeada com inúmeros ataques, e principalmente, sempre posta em dúvidas sobre a sua importância e sobre o seu público. Foram criados diversos estigmas, dentre eles, como o curso escolhido por quem gostaria de continuar seus estudos, mas faz parte de uma maioria que sofre restrições sociais – seja pela cor, seja pelo gênero sexual ou simplesmente, por ser da classe trabalhadora. Diversos estudos empreendidos por Bernadete Gatti durante as três últimas décadas apontam que o perfil docente brasileiro é justamente o que também traz Enguita (1998), e isso é uma das pautas de luta da categoria: transformar essa imagem que se tem de que o professor é um profissional que está ali por uma incompetência para passar em um curso elitista.

A prova de que o se fazer docente necessita de conhecimento está no número de professores brasileiros que desde 2010 concluíram suas dissertações e teses, profissionais

esses que entre educação básica e ensino superior no ano de 2019, correspondiam a 68.877 de toda a categoria no Brasil. Nesse universo, no mesmo período, 24.290 era somente de doutores, de acordo com o censo de 2020. Trazendo esse dado para a região Nordeste, temos que dos 13.822 professores com mestrado e doutorado, 3.939 são doutores e se afunilarmos mais ainda, no Ceará, temos que dos 2.357 que terminaram suas dissertações e teses, 654 são oficialmente doutores.

Pode parecer um número pequeno frente a quantidade de professores que existem nas diferentes redes de ensino (pública e particular), mas levando em consideração toda a configuração que até os anos de 1990 não possibilitava que mais profissionais pudessem se especializar nas pós-graduações *stricto sensu*, o que foi conquistado a base de muita luta e continua sendo, é algo de extrema importância para se tratar.

Gráfico 2 - Número de Mestres e Doutores Titulados no Brasil (2010 A 2019)



Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo da Educação Superior.
Elaboração: Todos Pela Educação.

O professor é visto na nova agenda deliberada pelo Banco Mundial como sujeito de grande importância dentro da escola, em especial, mediador do processo de aprendizagem dos alunos e devido a essa função, necessita contar com um número maior de formações continuadas que possam somar a sua prática docente – instrução essa, que não necessariamente está ligada com o ideal almejado para a classe. Nossas formações se pautam em atender não a uma construção do sujeito pleno de suas ações e funções para o bem de um coletivo, mas busca oferecer elementos que contribuam para a construção de um indivíduo dotado de habilidades que atenda as demandas da sociedade do capital.

Entendemos que a questão não é somente a falta de formação específica voltada para o professor nos documentos internacionais e nacionais, mas, a falta de uma política

formativa desses professores em que eles sejam ouvidos e que a formação inicial não se resume apenas ao saber dar aula, mas que se possa dominar o conteúdo exposto para além do que é pensado pelo currículo pedagógico e que esses conhecimentos possibilitem uma compreensão e uma ação social. Estas pontuações infelizmente não fazem e não poderiam fazer parte da construção do professor, pois vão contra a essência do capitalismo, isso porque, a formação dos indivíduos de modo verdadeiramente integral põe sob ameaça toda uma estrutura de reprodução e construção de *falsas ideologias*.

No âmbito escolar, aulas que estimulem o senso crítico, que impulsionem de alguma forma esses estudantes a compreenderem a realidade social, e especialmente, os motivem a lutar por mudanças para um bem comum da classe trabalhadora, é motivo de preocupação. O *falso socialmente necessário* se justifica na sociedade do capital para manter a ordem da sociedade de classes e garantir que nada saia do controle. Ele existe para falsear a realidade e criar na mente da classe trabalhadora uma gratidão, uma submissão e uma imagem de conformismo justamente para diminuir a força da luta contra a exploração dos trabalhadores pelos donos dos meios de produção.

Em 2018 para 2019, prosseguindo por 2020, existiu uma “*grande onda*” acerca das *Escolas sem Partido* e das “*Ideologias de gênero*”, que segundo um grupo de fanáticos pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro, determinados tipos de professores incitavam manifestações políticas (ideias que vão contra o conservadorismo) e “naturalizavam” assuntos que hoje são vistos como tabu, como por exemplo, o conhecimento do corpo, incentivando - na mente doentia desses apoiadores do atual governo, a iniciação sexual prematura de crianças e jovens.

Acerca da ideia exposta pelas *Escolas Sem Partido*, temos que o papel desempenhado por essa falsa consciência dentro da educação formal e suas implicações no projeto de formação humana são danosas. Assim, a compreensão do real é necessária para que possamos compreender a essência e as reverberações do *Projeto de Lei n° 867/2015* que defende a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional o “*Programa Escola sem Partido*”, nossa ilustração do poder ideológico, que faz o movimento de ida e volta para além dos muros escolares e atinge a formação fornecida não somente das escolas, mas universitária dos professores.

A ala política conservadora, ancorados na premissa de que durante 20 a 30 anos aproximadamente existe uma prática doutrinadora política e ideológica nas escolas acredita que é necessário adotar estratégias que repreendam tais ações. O objetivo do grupo que defende a ação do *Escola sem partido* nada mais é do que permitir que os pais e os jovens

possam optar sobre a forma como o professor realiza suas aulas, prendendo-se aos conteúdos e não refletindo sobre o que está a sua volta e as implicações de determinadas ações do Estado. O “Escola sem partido” tende a falsificar através de sua ideologia o trabalho de descortinação que “alguns” professores corroboram em prol da real compreensão da realidade vivida pela classe trabalhadora. A educação sempre foi veículo de reprodução dos saberes, e esta é a sua razão de existir. Todavia, ela foi manipulada pela classe que usurpa o trabalho e riqueza alheia a atender exclusivamente aquilo que é conveniente para uma minoria. No momento em que se percebe que está ocorrendo uma inversão dos ideais postos nas escolas e a busca por uma educação mais humana e emancipatória ganha força para além dos muros escolares e universitários, com o aumento das greves de professores e estudantes por melhores condições de trabalho e aprendizado, a burguesia precisa intervir para que não haja destruição de seu castelo de “doços envenenados”. A única cooptação que existe na educação institucionalizada é a cooptação burguesa, que defende que a classe trabalhadora é agredida todos os dias com professores “agressores” e cheios de “subversividades”. A única transmutação que vemos é a cooptação burguesa, que defende que a classe trabalhadora é agredida todos os dias com professores “agressores” e cheios de “subversividades”.

[...] A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação. Entretanto, nossas tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema. Ocorreu-nos, então, a ideia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. Abrir as cortinas e deixar a luz do sol entrar. Afinal, como disse certa vez um conhecido juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, “*a little sunlight is the best disinfectant*”. Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org. Inspirados nessa experiência, decidimos criar o site EscolasemPartido.org, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. (NAGIB, Discurso sobre quem é o grupo fundador do Escola sem Partido)

O projeto diante de todos os seus artigos e incisos releva densas contradições, contudo, o que é mais explícito são os ataques feitos a categoria dos professores, acusando-os de serem veículos de manipulação ideológica, invertendo o papel de oprimido para opressor e agente manipulador aos interesses coletivos da classe trabalhadora.

Calar a voz dos professores e dos estudantes afirmando que o expor pensamentos e apresentar a realidade como esta se mostra historicamente, não possui fundamentação plausível, tendo em vista como aponta Lukács (2013, p.467),

[...] a verdade ou a falsidade de uma opinião não faz dela uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a torna-se uma ideologia.[...] podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos.

Contraditoriamente, a defesa de uma escola “sem partido” se apoia na defesa de restringir a ideologia de um grupo de indivíduos, impedindo que estes possam conhecer todas as faces de uma mesma história e consigam fazer escolhas por si, e não por um engessamento de seus antecessores. A verdade é que o projeto que assegura a implementação deste programa, não defende uma postura apartidária, mas sim, partidária. O que está em discussão é a defesa de um ideal que atinge e beneficia apenas a burguesia. O que se espera é sim a cooptação, mas a feita pelo burguês, falsificando que os benefícios serão estendidos a todos. É posto em uma mesma balança examinadora o conceito de doutrinação política e ideologia, algo que é díspar, mas constantemente posto como semelhante. Na justificativa para a construção deste projeto é afirmado que,

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (BRASIL, 2015, p.5)

Nesta fala, é inegável que existe um forte ataque não somente no que é discutido em sala de aula, mas na formação do professor. Se o movimento existente nos bancos universitários e currículos dos cursos de licenciatura sofrem golpes constantes no ideal de aligeirar e empobrecer os conhecimentos adquiridos por estes profissionais, com o “*Programa Escola sem Partido*” o professor passará a ser mais uma máquina de calcular, que responde apenas o mínimo, pois é apenas isso que este profissional possui.

Em todo o documento é explícito o ataque ao docente e ao mesmo tempo coloca o aluno como indivíduo que recebe informações apenas no ambiente escolar, quando isto de fato não acontece. A escola e o Professor vivem um constante jogo de vilões e mocinhos. Se em um determinado período histórico é na educação que se espera a ascensão social e resposta para mudança das condições de vida dos homens, é neste mesmo período que complexo da educação é tido como meio para os docentes cooptem seus alunos e os obriguem a lutarem contra à burguesia porque para o professor isto é o certo.

Com isso, buscamos também somar entre aqueles que denunciam o caráter deformador e agressor da “Escola sem Partido” no que tange a classe trabalhadora. Tendo em vista que o indivíduo que sairá destas escolas, e virão a torna-se professores, darão continuidade a este projeto de “ceifar” a classe trabalhadora.

O “*Programa Escola sem Partido*” é a ilustração mais clara do novo projeto educacional que o sistema capitalista em crise busca para atacar a classe trabalhadora. Ao passo que é apontada como ideal uma escola neutra de qualquer tipo de ideologização, o que se esconde neste movimento entre aparência e essência, é o fortalecimento de uma instituição de educação formal cada vez mais ideologizadora dos ideais burgueses. Como é possível excluir a ideologia do ambiente escolar, se nossa vida como ser social é cercada deste complexo? A ideologia em seu caráter ontológico é essencial na construção dos indivíduos como seres sociais, assim como os demais complexos erigidos do complexo *trabalho*.

Essa ideia deturpada sobre o que é discutido na escola, prejudica e muito, nossas crianças e jovens. Em 2020, o próprio Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos apresentou em seu *site* no dia 18/05/2020, que dos “159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018.” Um outro dado preocupante é que a violência sexual correspondia entre 2019 e 2020, 11% das denúncias relacionadas a crianças e jovens, figurando 17 mil ocorrências, dado que pouco mudou se comparado com 2018, tendo uma queda de apenas 0,3%. Diante esses dados, como não por essa questão em pauta na escola? Na sala de aula? É preciso que alguém converse e esclareça para essas crianças e esses jovens que existem determinadas falas e ações que são inaceitáveis. Que o corpo é algo individual e que deve ser respeitado, não podendo ser tocado sem permissão. Muitas dessas agressões são realizadas ou silenciadas por pessoas que deveriam proteger esses jovens, e não o fazem. A escola e o professor não são responsáveis por serem os orientadores dessas conversas, mas na atual conjuntura e levando em consideração o crescente número de agressões, os profissionais da educação se colocam em uma situação de alerta.

Acerca das questões de ordem política, temos que, independentemente das ideias que os professores apresentem aos seus alunos da educação básica em sala, estas crianças e jovens, recebem informações para além da escola, elas são influenciadas por suas dinâmicas na sociedade.

O homem por si, é um sujeito político e apesar de visualmente a política e o cotidiano se confundirem, Lukács (2011) esclarece que a política é um conjunto dado pelas

circunstâncias e com base na realidade daquele dado momento. Para o filósofo húngaro, a partir do cotidiano é que se deveria estabelecer um embate ideológico de modo a favorecer a maioria que produz as riquezas do mundo, a classe trabalhadora, que tem a democratização do cotidiano nas relações de trabalho estabelecidas, na apropriação das riquezas construídas coletivamente, e na formulação de novas consciências que superam os atributos de uma consciência dada pelo poder. Com base nessa premissa, Lukács enxerga na cotidianidade a essência e a base de uma nova cultura que carregada de historicidade, que em seu desenvolvimento gera novas posturas e olhares, graças as relações de trabalho e de produção estabelecidos.

[..] só na própria luta é recrutado o exército do proletariado e [...] também, só na luta, as tarefas da luta se tornam claras. Organização, esclarecimento e luta não são aqui momentos separados, mecanicamente e temporalmente distintos, como num movimento blanquista, mas são apenas diferentes aspectos do mesmo processo.

Trazendo essas inquietações para o fazer docente, temos que a ação do professor se molda na busca pela resolução dos problemas que surgem no cotidiano. A educação não tem função exclusiva no repasse dos saberes, mas no fomentar respostas as inquietações e instigar novas inquietações para um olhar mais apurado dos homens frente a realidade. Sendo pertinente a esses propósitos é que o movimento de luta empreendido pelos docentes seja para a garantia dos seus direitos, seja para garantia de uma educação ou uma estrutura fornecida para a escola com qualidade, se faz tão necessário e pertinente.

Dentre os inúmeros momentos de manifestações, greves que foram lideradas pelos professores com apoio dos alunos, a exemplo do fechamento das escolas e universidades em 2016 – essa mobilização foi uma forma de protesto contra a PEC do teto de gastos e a Medida Provisória que tinha o propósito de reforma do Ensino Médio no (des)governo de Michel Temer (PMDB), que seguiu nas universidades e escolas em âmbito nacional por tempo indeterminado. Para a comunidade escolar esse movimento que envolveu professores, alunos, pais e comunidade serviu para aproximá-los e abrir um processo de discursão sobre o modelo de escola e de universidade que a classe trabalhadora quer e merece, com reformas nas estruturas, pagamentos de funcionários, alimentação adequada, e formação de qualidade para estudantes e professores.

Em contrapartida, a greve de 2016 foi uma das mais longas na história da educação básica e superior, tendo em vista que as reivindicações não foram aceitas com tanta facilidade e inúmeros foram os ataques – desde corte do ponto, e por consequência desconto na folha de pagamento, boicote para que os professores que se encontravam como substitutos não participassem ou caso contrário, seriam demitidos. Todas as estratégias possíveis que o

Estado pode pensar em fazer, ele as fez. Todavia, quando a classe trabalhadora resolve se rebelar, eles conseguem ser ouvidos, mesmo que seja parcial e temporariamente. Por essas e outras movimentações que o sistema tem tanto medo de um professor que seja realmente comprometido com a reflexão do cotidiano na prática em sala de aula.

Outros movimentos existiram e pautas com relação a valorização da escola, do professor, e no que é fornecido aos alunos surgiram após a greve de 2016, até porque o sistema capitalista interfere diretamente na organização da educação. Não é interesse do capital fornecer um ambiente que favoreça a apreensão do real, muito menos, prover uma formação comprometida com a evolução da humanidade em prol da emancipação – contudo, é necessário que ele falsifique essa intenção, até como estratégia para manter a classe trabalhadora sob controle.

Na atual conjuntura, a luta dos docentes, em especial, aqueles que estão a frente da educação básica pública, é garantir a segurança no retorno as aulas presenciais dos professores, alunos, equipe gestora e demais profissionais que atuam diretamente com nossas crianças e jovens em idade escolar – em especial – aqueles alunos que ainda não estão em idade para receber a vacina contra a COVID-19.

Desde que as escolas brasileiras foram fechadas pela possibilidade do contágio da COVID-19, o que mais os empresários que lucram com a educação pensavam, era em formas que pudessem aligeirar esse retorno, mesmo que isso sobrecarregasse os professores, causando-lhes adoecimento físico e mental, além do próprio risco de contágio – já que ainda não existia vacina. Na esfera pública, o receio de também precisarem regressar sem a garantia de vacinação também existia, contudo, o papel desempenhado pelos sindicatos dos professores foi decisivo na luta frente a possibilidade de retorno. O ano de 2020, assim como de 2021, foi marcado por aberturas e fechamentos de escolas particulares, devido aos vários *lockdowns* e decretos realizados em âmbito estadual por todo o país.

A fala universal que é dada pela rede privada e posteriormente pela rede pública em alguns estados do Brasil estava pautada em 2020 e posteriormente no primeiro semestre de 2021, na garantia de medidas pontuais e necessárias, mas que não garantem total segurança, como o distanciamento social pelo ensino híbrido e a utilização e disponibilização de álcool em gel. Tudo isso mostra o descaso com os critérios epidemiológico na definição da volta às aulas presenciais. Outro ponto que é necessário ressaltar, é que a carga horária desses profissionais da educação, assim como as estratégias para dar conta desses alunos que não estavam dentro das escolas foi multiplicada – seja porque esses professores tinham que dar aula presencial e dando suporte para os que estavam em salas virtuais, seja porque no

momento que as aulas se deram de forma virtual, por mais que se estabelecessem horários para conversa entre professores, alunos e famílias, esses tratos pouco eram respeitados (algumas crianças não tinham autonomia para utilizar os aparelhos, algumas famílias não tinham equipamentos (celular e internet) ou os responsáveis estavam trabalhando o dia todo e só poderiam tirar dúvidas e realizar atividade com as crianças no período da noite.

No dia 01 de junho de 2021, ganhou manchete no site da UOL, uma ação realizada por um grupo de pais de alunos que estudam na Escola Municipal de São Paulo, Desembargador Amorim Lima, que contribuíram para o enfraquecimento da luta dos professores para manutenção das aulas remotas enquanto todos os profissionais não fossem totalmente vacinados.

Essa instituição tem como uma de suas políticas de ensino, a dispensa de avaliações diagnósticas que tratam da apreensão do aprendizado como algo a ser medido por uma régua e dão espaço para a avaliação formativa, uma vez que os professores acompanham de perto e observando no cotidiano o aprendizado dos alunos.

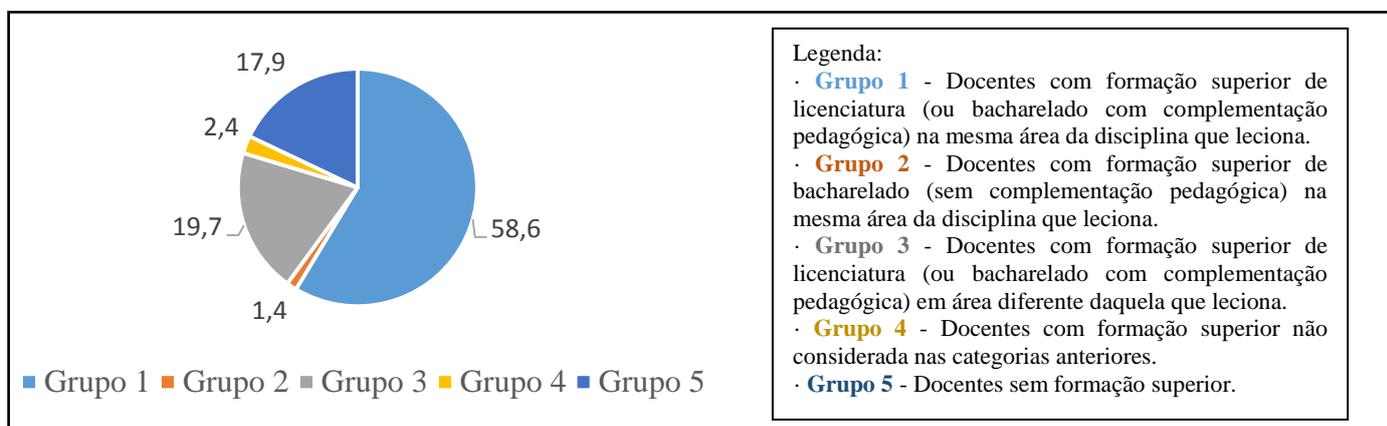
A greve que já passava de 100 dias buscava demonstrar a prefeitura de São Paulo que retornar as aulas sem uma imunização seria um erro, e que para que todos os profissionais retornassem, era necessário imunizar todos os professores e demais funcionários da escola. Além disso, uma das pautas estava na continuação das aulas remotas dadas nas casas dos professores e não no prédio escolar – pois os professores acreditavam que continuariam expostos a infecção pelo novo coronavírus. Em compensação, um ataque pior do que o Estado realizou contra a educação e os profissionais da educação, foi a postura da gestão da escola ao autorizar que alguns pais e até ex-alunos sem uma preparação formal para lecionar ou com vínculo empregatício com a prefeitura, tomassem a frente das turmas em que os professores que haviam aderido a greve estavam lotados, e o mais preocupante – no horário das aulas remotas que aconteciam. Um total absurdo e uma forma de dar força para a desvalorização da formação docente – posto que todos se acham aptos a serem professores – mesmo que sem formação adequada, e nessas ações, se dar espaço para a presença do notório saber – prática que os professores lutam para que não exista mais nas escolas.

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2020, foi observado que em cada etapa de ensino, temos 5 grupos de professores de acordo com suas devidas formações: Grupo I. Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo II. Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo III. Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com

complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo IV. Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores; Grupo V. Docentes sem formação superior.

Na Educação Infantil, temos a nível nacional que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) o percentual é de 58,6% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 1,4% ; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 19,7% ; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 2,4%; e o mais preocupante, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 17,9% - fortalecendo a falsa ideia de que na Educação Infantil o professor não precisa ter formação e conhecimento teórico do segmento de ensino porque a criança utiliza esse tempo na escola para apenas brincar e que essas ações não possuem um caráter pedagógico.

Gráfico 3 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Educação Infantil Nacional)

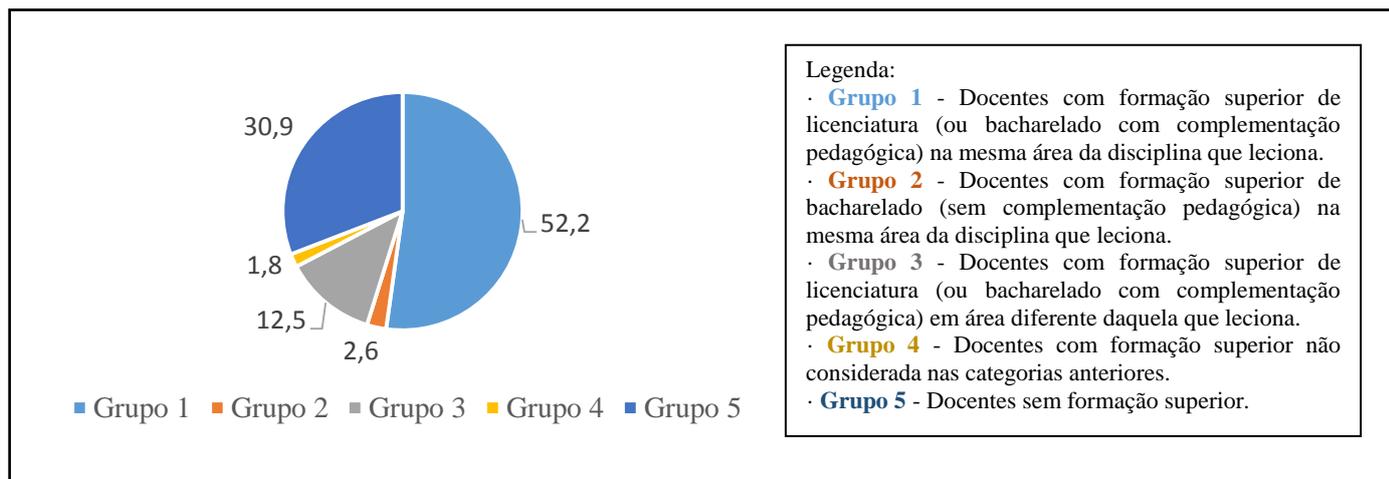


Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Quando comparamos com os dados no Nordeste, temos que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) temos o percentual de 52,2% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,6% ; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área

diferente daquela que leciona) temos o percentual de 12,5% ; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 1,8%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 30,9% - ratificando o descaso com a Educação Infantil.

Gráfico 4 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Educação Infantil Nordeste)



Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP.

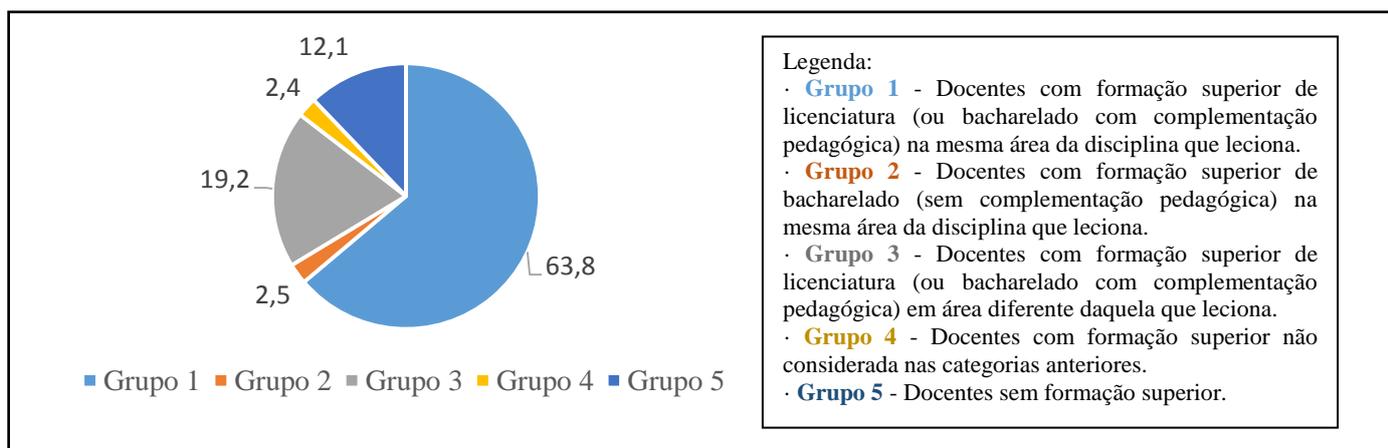
A questão relacionada com o fazer docente na educação infantil merece destaque nas discussões sobre o que se pensa para e na formação inicial de nossas crianças. A aprendizagem e o contato com a tão clamada cultura letrada se dar ainda quando somos bebês e o gosto pela leitura se faz pelo acesso fornecido pelos pais, familiares, responsáveis e de forma institucionalizada nas Creches e Centros de Educação Infantil. Negar tal fenômeno é tirar a oportunidade dessas crianças de um aprendizado e abertura para o mundo.

Agora vamos observar os segmentos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (público que os Organismos Multilaterais movem esforços e agendas para o combate ao analfabetismo e adesão a formação básica).

No Ensino Fundamental, temos a nível nacional que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) o percentual é de 63,8% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 69,5% do percentual docente e nos anos finais, 56,7% ; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,5% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-

se 2,7% do percentual docente e nos anos finais, 2,2%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 19,2% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 10,8% do percentual docente e nos anos finais, 29,5%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 2,4% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 1,8% do percentual docente e nos anos finais, 3,2%; e no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 12,1% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 15,2% do percentual docente e nos anos finais, 8,4% . Diferente do cenário que vimos na Educação Infantil, o índice de professores formados na área em que atuam é significativamente maior, o que mostra o olhar mais atencioso para o segmento que representa ao entendimento dos Organismos Multilaterais o lugar de destaque para o crescimento socioeconômico do país.

Gráfico 5 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Fundamental Nacional)

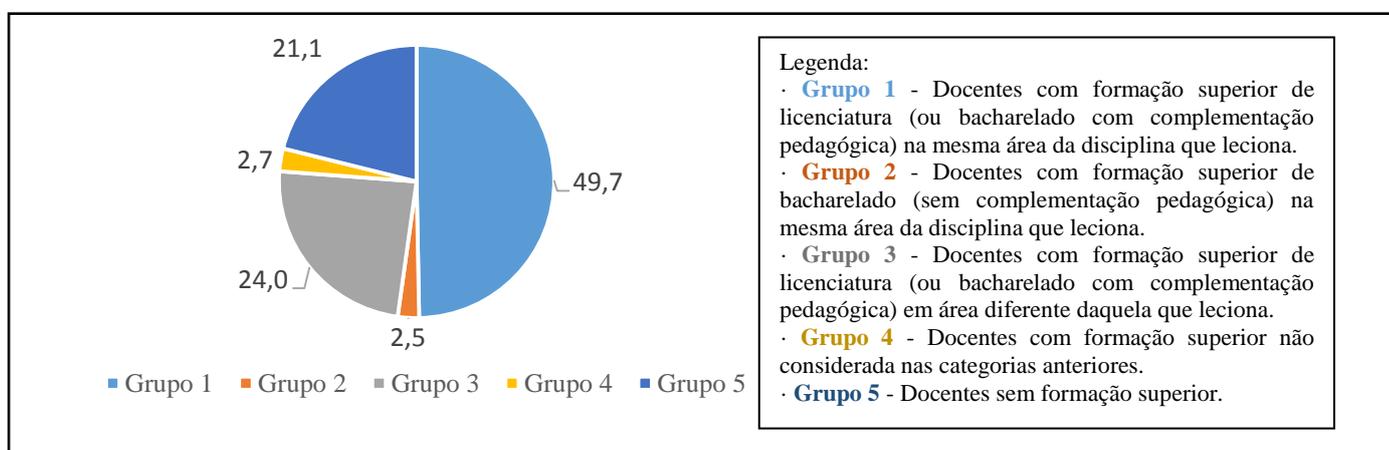


Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Quando trazemos os dados apurados na região Nordeste, é observado que, no Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) o percentual é de 49,7% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 56,9% do percentual docente e nos anos finais, 41,2% ; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,5% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 3,5% do percentual docente e nos anos finais, 1,4% ; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de

24% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 12,4% do percentual docente e nos anos finais, 37,8%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 2,7% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 1,8% do percentual docente e nos anos finais, 4,1%; e no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 21,1% dos professores nessa situação – onde nos anos iniciais tem-se 25,6% do percentual docente e nos anos finais, 15,5% .

Gráfico 6 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Fundamental Nordeste)



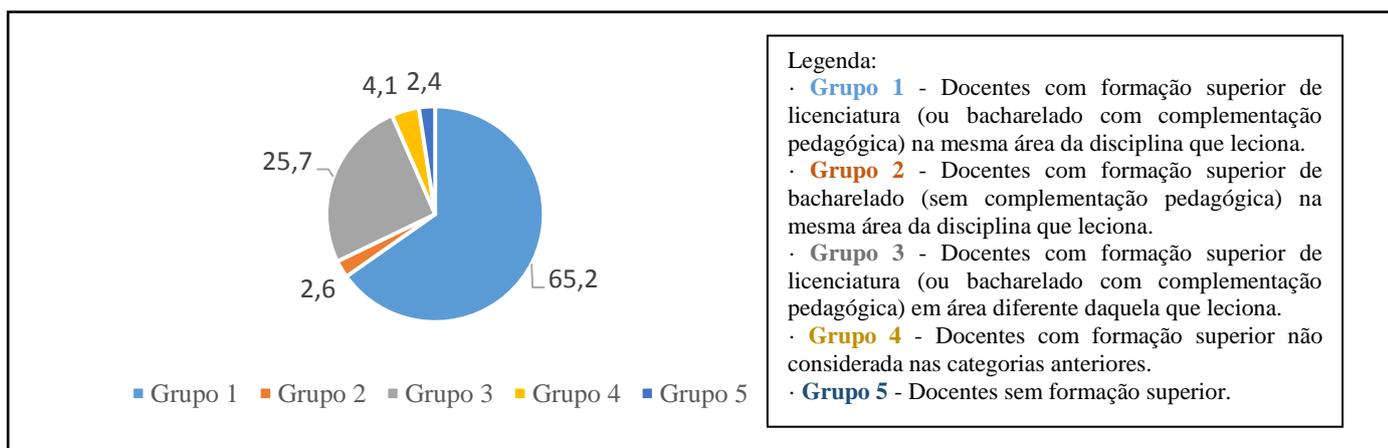
Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Podemos notar que no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o índice de profissionais que não tem formação superior (Grupo V) não supera aqueles que tem formação em sua área de atuação (Grupo I), mas ainda sim, é um número expressivo – seja no âmbito nacional, como no Nordeste. Quando analisamos o Ensino Fundamental Anos Finais, o índice de profissionais com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona não supera aqueles que tem formação em sua área de atuação (Grupo I), mas ainda sim, é um número quase equiparável – seja no âmbito nacional, como no Nordeste. Tudo isso representa que existe sim um espaço imenso dado as questões do notório saber, que deveria ser uma medida de caráter excepcional. A sua origem não deveria consistir em um atalho ao processo de formação. O Projeto de Lei 839/2016, contudo, valendo-se da Medida Provisória 746/2016, transforma o caráter original do notório saber, propondo a certificação de conhecimento para professores da educação básica, em qualquer área do conhecimento, e para qualquer nível de ensino. A finalidade dessa ação segundo o Estado é reduzir o déficit de professores na rede pública de ensino.

Todavia, o que se esconde é a precarização da formação docente e dos filhos da classe trabalhadora, principalmente com a redução de concursos e estabilidade dos professores na rede.

No Ensino Médio temos que no âmbito nacional, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 65,2% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,6% ; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 25,7% ; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 4,1%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 2,4%.

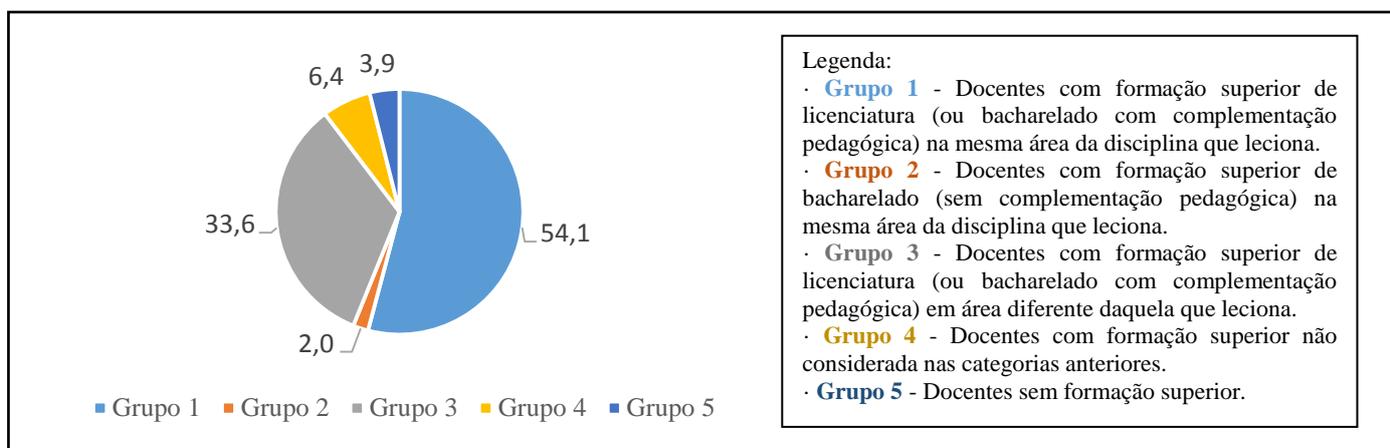
Gráfico 7 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Médio Nacional)



Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

No Nordeste, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 54,1% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,0%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 33,6% ; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 6,4%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 3,9%.

Gráfico 8 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (Ensino Médio Nordeste)

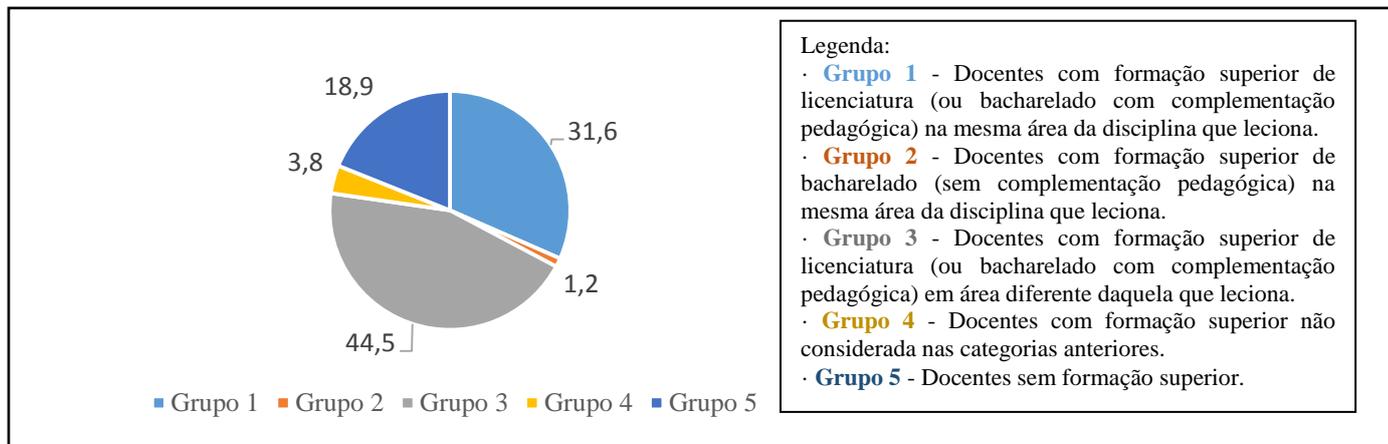


Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Assim como no Ensino Fundamental Anos Finais, o Ensino Médio conta em seu quadro docente, com um quantitativo que não deveria existir de profissionais que por terem uma formação com área específica afim, utilizam desses saberes para atuarem na educação básica como professores. Esses profissionais não passaram por uma formação pedagógica, muito menos aprofundada da disciplina que atuam, o que significa que não tem condições reais de atuarem para o favorecimento do aprendizado desses estudantes.

Quanto aos dados referentes a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental à nível nacional, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 31,6% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 1,2%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 44,5% ; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 3,8%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 18,9%.

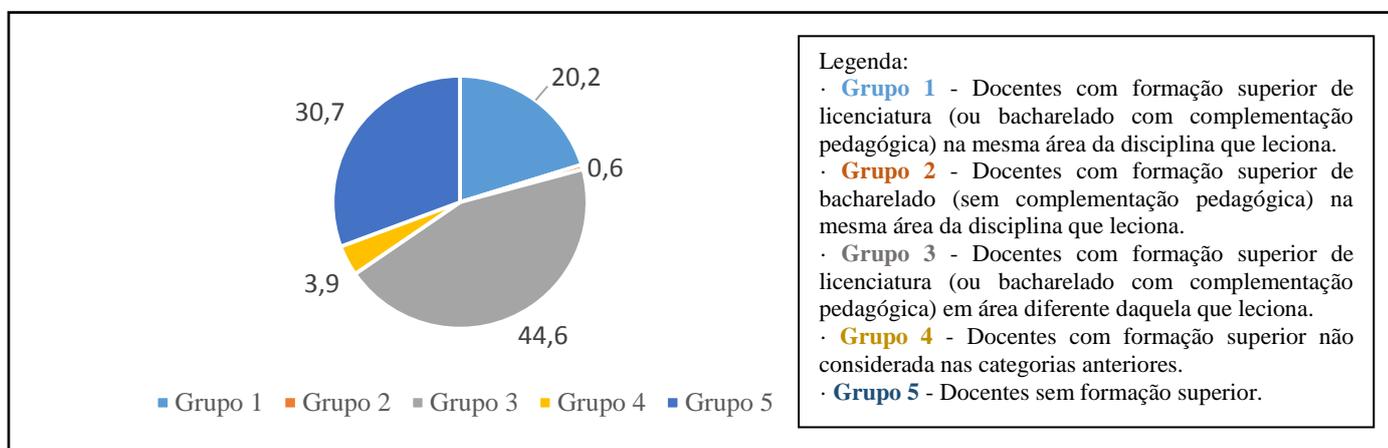
Gráfico 9 - Percentual de Docentes por Grupo Do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Fundamental Nacional)



Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Quando comparamos com os dados do Nordeste, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 20,2% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 0,6%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 44,6% ; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 3,9%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 30,7%.

Gráfico 10 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Fundamental Nordeste)

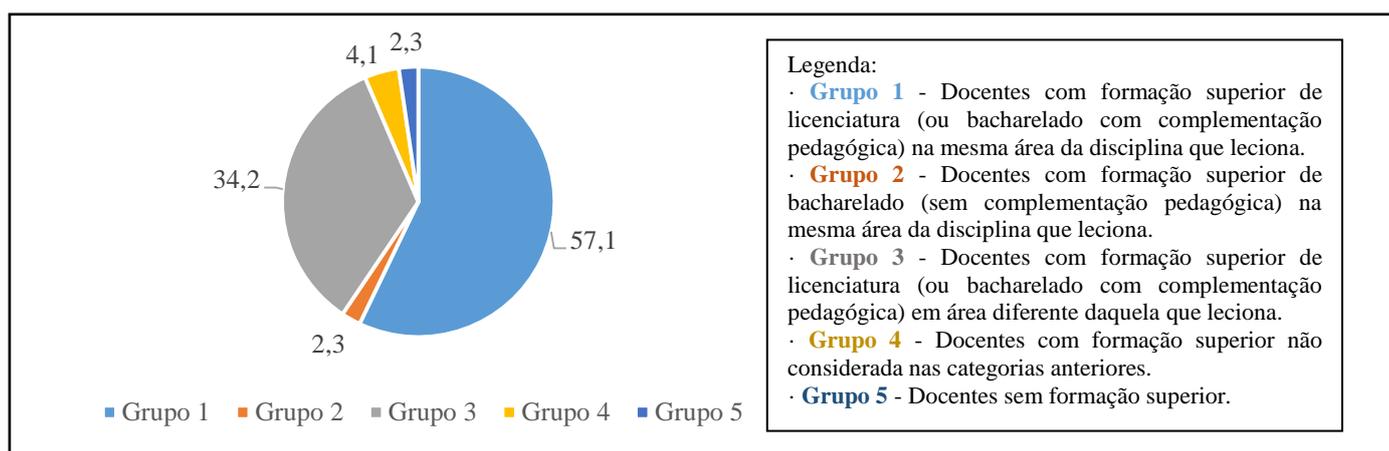


Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Os dados referentes a EJA Ensino Fundamental são sem dúvidas a expressão do descaso e da falta de compromisso real com a educação. Se observarmos, tanto a nível nacional, como por região – representada pelo Nordeste, o perfil dos docentes que atuam na formação desses alunos que foram postos à margem do conhecimento institucionalizado está concentrado em quantidade significativa em profissionais que não atuam na área em que tem sua formação acadêmica base, quando não, são pessoas que não possuem o ensino superior em área alguma, ficando a critério ensinarem o mínimo que sabem para a aplicabilidade no mercado de trabalho em funções que requerem pouca instrução.

No segmento do Ensino Médio à nível nacional, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 57,1% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona), um percentual de 2,3%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 34,2%; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores), temos o percentual de 4,1%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 2,3%.

Gráfico 11 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Médio Nacional)

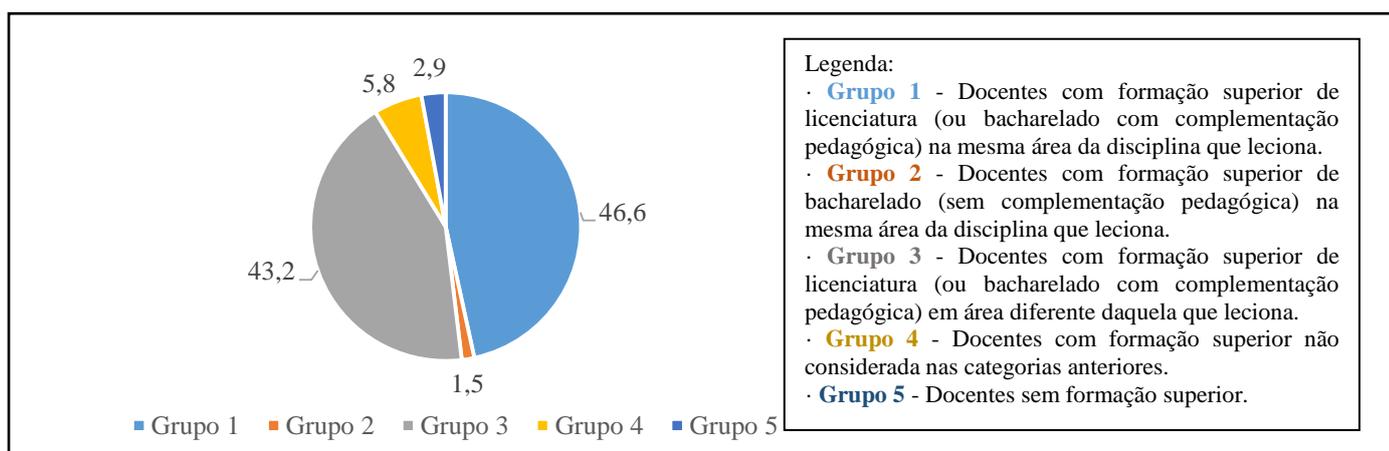


Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP.

No segmento do Ensino Médio à nível Nordeste, o Grupo I (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) possui o percentual de 46,6% dos professores nessa situação; no Grupo II (Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que

leciona), um percentual de 1,5%; no Grupo III (Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona) temos o percentual de 43,2% ; no Grupo IV (Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores) , temos o percentual de 5,8%; e mais preocupante que os dados nacionais, no Grupo V (Docentes sem formação superior), o percentual de 2,9%.

Gráfico 12 - Percentual de Docentes por Grupo do Indicador de Adequação da Formação do Docente (EJA Ensino Médio Nordeste)



Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Um traço diferente do que enxergamos na Educação de Jovens e Adultos que comporta o Ensino Fundamental se comparado a Educação de Jovens e Adultos que trata do Ensino Médio é o aumento do número de profissionais que atuam na área de formação ou tem formação com conhecimentos específicos da área que atuam, isso porque é exigido desses profissionais um grau de conhecimento singular.

Esse cenário de descaso com a construção do quadro docente tornou-se ainda pior com a pandemia da COVID-19. Com a ausência de professores devidamente capacitados, não foram poucas as instituições que recorreram a profissionais que se encaixavam nesse “notório saber” para garantir o retorno as aulas presenciais.

Concomitante a essa situação, temos os professores que são vistos como aqueles que não querem o retorno para ficarem em casa, quando na verdade, a exigência da categoria pela manutenção do ensino remoto repousa na preocupação com um aumento dos casos de COVID-19 pelos professores e seus familiares, assim como pelos alunos e suas famílias. O que se espera do Estado para que a educação não fique mais defasada do que já está, é que o governo auxilie e garanta o acesso à educação sem fazer com que os pais decidam entre o ambiente escolar e suas vidas.

Um gargalo da atual forma de ensino híbrido está no fato de que não existe uma estrutura fornecida por parte dos governos estaduais e nacional que permita a essas crianças e jovens instrumentos para uma formação híbrida em sua essência ou temporariamente remota, haja vista que, não existe acesso a internet por boa parte dos alunos matriculados nas instituições de ensino públicas, assim como, estes não contam com materiais como tablets e computadores – o mesmo cenário é vivenciado pelo professor. Com essas reivindicações e essa fala acerca do que o Estado deveria prover para os alunos e professores – assim como demais membros da escola, não significa que os profissionais da Educação Básica sejam favoráveis ao ensino a distância, muito pelo contrário.

Diferente do Ensino Superior, a Educação Básica Brasileira não enxerga como forma de construção pedagógica o ensino remoto, contudo, em um dado momento onde não existiam mecanismos de proteção mais eficientes contra a COVID-19 (as vacinas), o que deveria ser pensado era no fornecer subsídios para que não houvesse um afastamento tão grande das relações escolares. Para os professores da educação básica a aprendizagem com o acompanhamento de perto, observando atentamente esses alunos em suas ações cotidianas é o grande segredo para uma formação integral de qualidade, por isso o retorno as aulas é algo muito esperado por toda a comunidade escolar. De toda forma, apesar desse desejo, não se pode esquecer que sem a garantia de uma escola e de profissionais preparados para atender ao público, essa ação se torna um vetor prejudicial para o enfrentamento dessa doença e o número de pessoas infectadas tende a crescer a passos largos.

Um ponto que é usado como moeda de pressão do Estado para com os pais e conseqüentemente para com os professores, é a falta de alimentação que muitas crianças e jovens passam devido o afastamento presencial do ambiente escolar pelos alunos pertencentes as famílias mais pobres. Com o aumento do preço dos alimentos e o fim gradativamente do auxílio emergencial, muitas famílias alcançam o estágio de pauperismo e essa responsabilidade quando os professores se negam a retornar cai sob eles – o que é um absurdo, já que é obrigação do Estado proporcionar pelo menos o mínimo necessário para garantir a vida dessas famílias.

Ademais, entendemos que a história da educação e da formação docente é marcada pela luta, pela ratificação da importância de sua existência. Independentemente do cenário socioeconômico, o complexo da educação sempre é chamado para solucionar os problemas que o próprio capital em suas diferentes crises criou e cabe nessa conjuntura a escola e a sua equipe composta pelos professores, gestão e demais funcionários, atuarem de modo a garantir aquilo que o capital exige. A luta por uma formação inicial e continuada

melhor, assim como, uma estrutura que possibilite que esses profissionais explorem suas potencialidades, assim como um espaço em que possam construir discussões em prol de uma sociedade melhor para todos e para as futuras gerações é o que se busca. Contudo, temos que o papel precípua do professor não pode ser desenvolvido em sua essência em uma sociedade de classes, mas pode sim, auxiliar nesse processo de esclarecimento e busca por uma sociedade mais humana em seu cerne.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção do presente trabalho, nosso principal intuito era investigar e discutir as reverberações da ideologia no processo formativo – em especial, as implicações da ideologia na formação de professores no Brasil após década de 1990 – assim como, rastrear nos documentos orientadores e na própria agenda dos Organismos Multilaterais a preocupação com a formação inicial e continuada dos docentes.

Devido a onda de ataques sofridos pela educação e por uma crença de que as escolas e os professores faziam do espaço educativo lugar para doutrinação ideológica, sentimos a necessidade de compreender a gênese da ideologia (em seu sentido ontológico e gnosiológico), assim como, entender o papel desempenhado pelo Estado dentro da atual sociedade, levando em consideração que a economia é quem dita a forma como este atua na sociedade.

Nosso primeiro capítulo foi sobre o caráter onto-histórico da ideologia. Para construção desses escritos, nos apoiamos nas leituras das obras escritas por Marx e por Engels (fossem em parceria ou individualmente), assim como na obra de Lukács para tratar do próprio entendimento que o filósofo húngaro teve das obras escritas pelos seus antecessores, rompendo determinados equívocos existentes no próprio pensamento marxista. Se para alguns, a ideologia é posta como uma câmara escura (pensamento do jovem Marx e jovem Engels), a medida em que estes filósofos ganham maturidade intelectual e passam a construir seus estudos com base na atividade real, o caráter ideológico é visto como um conjunto de complexos que se moldam de acordo com a perspectiva em que são aplicados – a ideologia por uma esteira gnosiológica e a ideologia por uma esteira ontológica. A primeira está ligada diretamente com os interesses de uma sociedade de classes e a segunda, está comprometida com o rompimento da sociedade do capital e demais que visem a exploração dos homens por seus semelhantes. Observamos nesse mesmo processo, a constituição da ideologia e complexos oriundos dela como *falso socialmente necessário* na lógica do capital.

Trazendo a questão da ideologia para a formação de professores, temos que a classe dominante aponta a presença do pensamento crítico como uma forma de ideologização por parte dos docentes, atingindo as crianças e jovens que “ainda em processo de formação da personalidade”, e se encontram vulneráveis as ideias de uma sociedade “comunista” que prima pela apropriação dos bens adquiridos pela classe que vive do capital. Na verdade, a sociedade do capital enxerga aquilo que ela é, o que ela continua a fazer com a classe trabalhadora: usurpar o direito de que esse grupo possa tomar consciência de seu papel dentro

da sociedade e a devida mudança no sistema de relações produtivas e de existência. Foi nesse capítulo que entendemos que ideias expostas por si não podem ser compreendidas como ideologias, pois essas só existem quando um compilado de pensamentos e percepções ganham força para modificar a realidade de um grupo.

No segundo capítulo, desenvolvemos nossos estudos na questão do Estado e nos pressupostos ideo-políticos que constituem essa organização. O primeiro apontamento é que a existência do Estado está diretamente relacionada a manutenção da sociedade de classes e na garantia de que essas possam explorar e usurpar as riquezas construídas pelos trabalhadores.

Ancoradas nas leituras de Marx, Engels e Lukács sobre o Estado, pudemos observar que o Estado que conhecemos jamais teria espaço em uma sociedade emancipada, isso porque, em uma sociedade em que não existe dominantes e dominados, a existência do Estado deixa de ser uma decisão subjetiva ou um ato de vontade, definindo-se como um processo histórico, guiado e organizado pelos homens coletivamente.

Dependendo da forma como se compreende o Estado, existem como pudemos apurar nesta seção, dois caminhos: Estado e Política como mecanismos de dominação de uma parte da humanidade sobre a maioria da humanidade – devendo assim desaparecer com o surgimento da sociedade emancipada. Contudo, se a política e o Estado são vistos como uma discursão para tomada de decisões coletivas, esse Estado continuará a existir independente do tipo de sociedade que irá existir.

Quando relacionamos a existência do Estado e seu papel dentro da Educação, em especial, a agenda pensada pelos Organismos Multilaterais, percebemos o quanto essa instituição está comprometida com as ideias do capital de formação superficial, tendenciosa e falsificada. Por mais que se fale em boas intenções para com a classe trabalhadora, o que se esconde por trás de tamanha benevolência é assegurar o controle do grupo dominado, assim como, construir sentimentos de gratidão e humanização do capital.

No terceiro e último capítulo, findamos nossos estudos tratando do espaço ocupado pelo professor dentro da sociedade do capital, os ataques sofridos pela profissão docente desde a chegada da família real portuguesa e como esses profissionais tem buscado garantir seus direitos através da luta por condições de formação e trabalho melhores – afinal muito é exigido quanto a resultado obtidos pela formação direcionada aos alunos da Educação Básica.

Durante toda a nossa pesquisa, tratamos do que as agendas internacionais deliberavam como ações que favorecessem uma educação de qualidade e acessível a todos, favorecendo assim um clima de equidade. Contudo, apesar de nas últimas 3 décadas

(1990,2000 e 2010) os documentos e diretrizes criadas mencionarem o papel precípua do professor, não encontramos políticas que garantam uma formação inicial e continuada pertinente com o que é defendido por esses organismos.

O professor no processo educativo apesar de na lei ser tratado como protagonista, assim como os alunos, quando trazemos para a realidade, é posto como figurante, definindo-se por reproduzir conteúdo de forma superficial, direcionando assim, sua prática exclusivamente aos repasses de saberes e conteúdos.

Discutimos também a forma como o sistema capitalista se apropria de tudo que poderia melhorar a vida de toda uma comunidade (como é o caso do desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas lideradas pelo Instituto Ayrton Senna) e transforma em algo que lhe gere um retorno financeiro e mantenha a ordem do sistema.

Temos a ciência de que na nossa conjuntura, uma formação comprometida com o ensino integral não é possível e muito menos, uma formação que leve os alunos a serem críticos. Em face a tantas propostas para nova forma de educação, seria pertinente possibilitar que esses professores tivessem pelo menos a oportunidade de se apropriar do que o capital espera desse profissional, e não repassar um aglomerado de ideias que quando pensadas para a incorporação da práxis, não é encontrada na formação inicial, tão pouco na continuada.

Ademais, nossa tese se confirma ao não encontrarmos ações e metas que garantam um olhar mais sensível aos profissionais da educação. Durante todo o nosso rastreamento nos documentos de cunho internacional e nacional, o professor seja ele da Educação Básica ou Ensino Superior é mencionado, mas o direcionamento e políticas que garantam o acesso e a permanência desse professorado nas escolas não são garantidos em sua execução.

Entre ser mencionadas pautas e serem postas em ação, por meio até de uma fiscalização, existe uma grande lacuna. Ao passo que queremos uma formação crítica, é impossível que esse professor a tenha – pois não é permitido que os docentes reflitam e auxiliem os alunos a refletirem (mesmo que os pensamentos dos professores e dos alunos em algum momento não se encontrem em sintonia.) e é pensando nisso que deixamos o espaço para discussão sobre o que seria correto pelo Estado e pela União a partir dessas considerações de ausência na construção do ser professor na sociedade do capital.

Para os teóricos marxianos, a ideologia é um complexo fundado e inerente a própria história humana, sendo amplamente utilizada na sociedade de classes, onde as decisões isoladas expressam decisões generalizadas. Este fato pode desencadear a uma condução de uma conscientização ou falsa consciência na classe trabalhadora. Vale destacar que, no contexto de crise do capital, o complexo da ideologia constitui uma estratégia

mandatória e sistematicamente empregada na educação, sob sua versão falseada, operacionalizada e monitorada tão bem representada nos documentos oficiais de Educação para Todos, promovidos pelos organismos internacionais, patrocinados pelo grande capital.

Concluimos que o caráter do feitichismo do complexo ideológico estão presentes na educação e no processo de formação docente, através da promoção dos pilares do aprender a aprender, das competências socioemocionais articuladas a auto-gestão, engajamento, amabilidade e resiliência. Entretanto, mesmo diante de um cenário caótico e trágico provocado pela crise humanitário, em decorrência do Coronavírus Covid-19, ciência e a educação embora tenham sido desvalorizados ou negados, mostrou a sua importância e necessidade de servir à classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégia para mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da educação básica: versão preliminar.** Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde.** Brasília, DF: MEC, 2001.

ENGELS, F. **O papel da violência na história.** São Paulo: Coleção Pensamento, 1982.

ENGELS, F. **Situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Mundo do trabalho e Coleção Marx e Engels)

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, F. **Obras escolhidas de Marx & Engels.** São Paulo: Alfa, Ômega, s/d. p.267-280. v.2.

ENGELS, F. Prefácio A Guerra camponesa na Alemanha. In: ENGELS, F. **Obras escolhidas de Marx e Engels.** São Paulo: Alfa, Ômega, s/d. p.189-202. v.2.

ENGELS, F. Discurso diante da sepultura de Marx. In: ENGELS, F. **Obras escolhidas de Marx e Engels.** São Paulo: Alfa, Ômega, s/d. p.349-350. v.2.

ENGELS, F. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã.* In: ENGELS, F. **Obras escolhidas de Marx & Engels.** São Paulo: Alfa, Ômega, s/d. p.169-207. v.3.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan.** Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019. (Coleção Marx e Engels).

ENGUIITA, M. F. **O magistério numa sociedade em mudança.** In: VEIGA, I.P.A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.).

FRERES, H. A. **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

GATTI, B. A; BARRETO, E; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, V. C. Política educacional no Brasil em termos de crise estrutural do capital: propostas globais para ações locais. In: ZIENTARSKI, C. et al. **Escola da terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo**. São Paulo: Triunfal, 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Tóribio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. Nota à edição alemã. In: LUKÁCS, G. **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p.27-29.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Sergio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUXEMBURGO, R. **A Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991. (Clássicos do Pensamento Político: v.29)

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital**. Tradução de Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos (1857-1858): esboços da crítica da economia política**. Tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **A guerra civil na França**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo : Boitempo, 2011a. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **As lutas de classes na França**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx e Engels).

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx e Engels).

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx e Engels).

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel: introdução. In: MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global de produção capitalista, Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. (Coleção Marx e Engels.).

MARX, K. 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. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels.).

MARX, K. ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. ENGELS, F. **A sagrada família**, ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes . Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

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, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O poder da Ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

ORGANIZATION FOR COOPERATION AND ECONOMIC DEVELOPMENT. **Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers. Overview**. OCDE, Report, 2005.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Plano de Cooperação. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 13. 2003. Tarija, Bolívia. **Anais [...]**. Tarija, Bolívia, OEI, 2003. Disponível: <http://www.oei.es/xiiicie.htm>. Acesso: 13 maio 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v.14, n.40, p.143-155, 2009.

SENNA, I. A. **As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais**. São Paulo: IAS, 2020.

SAVIANI, D. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: autogestão**. São Paulo: IAS, 2020.

SAVIANI, D. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: engajamento com os outros**. São Paulo: IAS, 2020.

SAVIANI, D. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: amabilidade**. São Paulo: IAS, 2020.

SAVIANI, D. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: resiliência emocional**. São Paulo: IAS, 2020.

SAVIANI, D. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: abertura para o novo**. São Paulo: IAS, 2020.

SAVIANI, D. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SHIROMA, E. CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade, CEDES**, Campinas, n.61, p.13-35, 1997.

SHIROMA, O. E; MORAES, M. C; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, J. M; DELL'AGLI, B. A. V; COSTA, R. Q. F. DA; CAETANO, L. M. Docência na Pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, [S.l.], v.24, n.2, p.142-159, ago. 2021.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.14, p.61-88, maio/ago. 2000.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí. RS: Unijuí, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Cochabamba**: educação para todos, cumprindo nossos compromissos coletivos. Cochabamba: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização**. 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.