

MARXISMO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR



Edge
UECE

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Rômulo Vieira de Oliveira
Ruth Maria de Paula Gonçalves

(Organizadores)

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

MARXISMO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR



1ª Edição
Fortaleza - CE
2023

Ed
UECE

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Rômulo Vieira de Oliveira
Ruth Maria de Paula Gonçalves

(Organizadores)

MARXISMO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

© 2023 Copyright by Marcos Adriano Barbosa de Novaes, Rômulo Vieira de Oliveira e Ruth Maria de Paula Gonçalves

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

*Cleudene de Oliveira Aragão
Nayana Pessoa*

CAPA

Antonio Nascimento da Silva

PROJETO GRÁFICO

Narcelio Lopes

REVISÃO

Jarles Lopes de Medeiros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Marxismo e formação do educador [livro eletrônico] /organização
Marcos Adriano Barbosa de Novaes, Rômulo Vieira de Oliveira,
Ruth Maria de Paula Gonçalves. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE:
Editora da UECE, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-7826-908-1

1. Ciências políticas 2. Educação 3. Marxismo 4. Pedagogia
5. Políticas educacionais I. Novaes, Marcos Adriano Barbosa de.
II. Oliveira, Rômulo Vieira de. III. Gonçalves, Ruth Maria de Paula.

23-186686

CDD-320.532

Índices para catálogo sistemático:

1. Marxismo : Ciência política 320.532
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



À professora Susana Jimenez, idealizadora e fundadora da linha Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

Intellectual e revolucionária, marca a história da Graduação e Pós-Graduação em Educação no Ceará, divulgando a perspectiva marxiana com seu vasto conhecimento e rigor teórico que, com a peculiaridade que lhe é própria, conjuga delicadeza, crítica e luta em prol da classe trabalhadora e da formação de professores.

A você, professora Susana, nosso profundo reconhecimento e gratidão.

PREFÁCIO

Mariana Andrade

Maceió-AL, 06 de maio de 2022

Uma das maiores preocupações do militante revolucionário, seja ele ativista, intelectual, artista, político, educador etc., é encontrar critérios sólidos para a práxis da vida cotidiana. Esta forma da práxis que nos retém, e muitas vezes nos detém, devido à sua heterogeneidade, imediatividade, superficialidade, devido à sua particularidade e à sua ênfase no fenomênico, no aparente, no transitório, é, no entanto, como diria Lukács, o *primeiro ponto de partida* para a *consideração ontológica do ser social*.

Mas, esta mesma vida cotidiana, que é o *primeiro ponto de partida* para conhecermos o modo como os seres humanos fazem a sua história, oferece, para o nosso agir imediato, apenas um conhecimento limitado, frequentemente distorcido da realidade. Se é certo que, em toda e qualquer situação da vida “nunca somos capazes de agir com pleno conhecimento de todos os componentes e consequências de nossas decisões”, é igualmente correto que “o ser real se mostra, com frequência, de um modo distorcido também na vida cotidiana.”

Esta distorção ocorre, como nos esclarece Lukács, porque os modos de manifestação imediatos que se desdobram na vida cotidiana “velam o essencial do realmente

ontológico.” Além disso, ressalta ainda o filósofo, muitas vezes projetamos no ser, através de analogismos precipitados, de comparações indevidas etc., determinações que ele não possui e que, portanto, são criações da nossa própria cabeça. Não bastasse isso, é comum “confundirmos o meio com o qual nos fazemos conscientes de determinados momentos do ser com o próprio ser e assim por diante.”

Em face disto, apenas a ciência, a filosofia e a arte, no sentido do materialismo histórico-dialético, podem nos propiciar os elementos para irmos além da imediaticidade da vida cotidiana, uma vez que, cada uma delas, a seu modo, nos oferece os meios indispensáveis de domínio do ser pelo pensamento. A primeira, generalizando os conhecimentos decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas. A segunda, na medida em que, recuperando as generalizações da ciência as leva à relação indispensável com o surgimento histórico e com o destino do gênero humano, ou seja, com a sua essência, ser e devir, em outros termos, com o seu de onde e para onde históricos. E a terceira, uma vez que é o medium que age particularmente sobre o indivíduo típico, visando torna-lo consciente de seu confronto com o mundo, com os dilemas e conflitos que dele advêm, desencadeando nele determinados afetos (cartáticos), de modo a despertar na sua interioridade a conexão com o gênero.

Como já dizia o próprio Marx: “Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária”. E é justamente o papel de encontrar as medições entre a aparência e a essência das coisas, dos fatos, em outras palavras, o ir além da imediaticidade da vida cotidiana, do

tipo de conhecimento que ela nos fornece (em geral religioso, mágico, mítico etc.), que tem custado muito caro aos intelectuais contemporâneos devido a uma série de questões econômicas, políticas e ideológicas etc. que envolvem o fazer ciência na sociedade atual.

Sabe-se, o avanço da profunda crise do capital tem proporcionado o terreno fértil para a multiplicação de formas diversas de irracionalismo que se manifestam na ciência e na filosofia, e não só, também na política, na arte, na vida cotidiana em geral e, por último, nas posições das individualidades. Formas estas, que se voltam, todas elas, principalmente, para a deseconomicização e a desestoricização dos problemas sociais, inclusive daqueles ligados ao campo da educação em geral e da educação profissional.

No âmbito da ciência e da filosofia, essas formas de irracionalismo têm provocado uma profunda deformação no campo do saber humano em geral, sobretudo, porque se ocupam de criar os meios, complexos e sofisticados, mas, às vezes, os mais vis e ridículos, para negar o universalismo, as leis gerais da história do desenvolvimento econômico e social, o papel predominante da economia na produção e reprodução da vida social como um todo, a existência da luta de classes, a existência das contradições sociais advindas da dialética entre capital e trabalho, a relação dialética imanente entre teoria e práxis, o valor objetivo da verdade do conhecimento, a perspectiva de totalidade, a ética e a ontologia materialistas e, por último, o próprio ser em-si como ele é na sua essência.

Combater essas formas de irracionalismo não é tarefa fácil, mas é, no nosso tempo, uma das tarefas mais urgentes

que se impõe ao militante revolucionário, repito, seja ele ativista, intelectual, artista, político, educador etc.

Pese os limites e as dificuldades de se fazer isso desde de dentro da academia, têm surgido, ainda assim, muitas iniciativas, tentativas dessa ordem e uma delas é a o livro *Marxismo e formação do educador* que agora o público tem às mãos.

A publicação é uma iniciativa de um grupo de estudantes e professores(as) da Linha Marxismo e Formação do Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE (mestrado e doutorado), o qual historicamente tem contado com o apoio dos(as) professores(as), da mesma perspectiva teórica marxiana-luxsiana, da Linha E-Luta da Universidade Federal do Ceará (UFC), do que, atentos aos problemas que a vida cotidiana nos impõe, sobretudo, àqueles ligados ao campo da educação, se ocupam de buscar desvelar as mediações, as conexões históricas que os articulam entre si, de modo que, trazendo à discussão temáticas imediatas da vida cotidiana como o papel do educador na escola, as possibilidades de acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora, a natureza de tal conhecimento, o ensino laico, o trabalho domiciliar e suas implicações, a participação dos trabalhadores na gestão democrática e seus desdobramentos para o campo da educação etc., mediatizam essas problemáticas com questões fundamentais da vida social como a crise estrutural do capital, o neoliberalismo, o trabalho, a emancipação humana etc.

São sobre estas problemáticas que o presente livro trata. Dado isto, é função do leitor fazer a crítica das ideias

nela apresentadas, perscrutar se as verdadeiras conexões entre o dado imediato e a essência das questões aqui abordadas foram demonstradas. No mais, é função da história comprovar a veracidade e a durabilidade históricas do conteúdo dessas ideias.

Por fim, atestamos que este livro celebra a criação da Linha Marxismo e Formação do Educador no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), se configurando no importante marco formativo no âmbito do marxismo.

INTRODUÇÃO

Marteana Ferreira de Lima

O trabalho, compreendido na acepção marxiana¹, é *conditio sine qua non* para a realização do processo de reprodução social do gênero humano e de cada indivíduo singular. Sem o contínuo intercâmbio dos seres humanos com a natureza para o atendimento das suas necessidades vitais, a própria existência humana seria impossível.

Todavia, o desenvolvimento possibilitado pelo processo de trabalho não apenas atendeu àquelas necessidades iniciais que levaram os seres humanos a transformar a realidade em função dos seus carecimentos, mas impulsionou o surgimento de novas necessidades, em outro patamar de complexificação social. Importantes complexos sociais vieram à luz como resultado de exigências oriundas da complexificação efetivada pelo trabalho.

Exatamente por isso, o trabalho é a categoria fundante do ser social e protoforma de todas as atividades humanas². Enquanto tal, detém, em relação aos complexos sociais que emergem em decorrência do intercâmbio entre o ser humano e a natureza, uma inegável prioridade ontológica. Todavia, o movimento dialético que preside a relação entre

1 MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

2 LUKÁCS, György. **Por uma Ontologia do Ser Social II**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

os complexos sociais possibilita, aos complexos fundados, certa autonomia, sempre relativa, em face do trabalho. Sob a análise histórico-concreta, em cada momento singular, essa relação de dependência ontológica e autonomia relativa se revela na processualidade efetivada entre o complexo da economia e os demais complexos sociais existentes.

No âmbito da Ontologia lukacsiana, a educação caracteriza-se como um complexo social universal, cuja função precípua consiste na efetivação do processo de apropriação e objetivação sob o qual se realiza a relação entre indivíduo e gênero. Em outros termos, sem educação não existe possibilidade de reprodução do ser social.

As características humano-genéricas produzidas como resultado do trabalho são diferentes das transformações biológicas acumuladas pela humanidade no bojo da hominização, as quais são conservadas e legadas às próximas gerações por vias naturais, através da hereditariedade. As aquisições de ordem social e cultural resultantes da atividade humana consciente precisam ser conservadas e transmitidas por meio de relações sociais. A educação surge, justamente, para atender a essa necessidade de conservar as aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade.

Mas, como destaca Tonet³, a função da educação compreendida na sua dimensão filosófico-ontológica não necessariamente coincide com a função desempenhada por esse complexo social em cada momento da processualidade histórico-concreta. Na sociedade atual, em cujo cerne radica uma crise estrutural do modo de produção capitalista⁴, à educa-

3 TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Editora Inijui, 2005.

4 MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ção são atribuídas funções diametralmente opostas àquelas relativas à humanização, as quais agudizam a desigualdade inaugurada com o surgimento da divisão da sociedade em classes sociais e a exploração do homem pelo homem.

Em um momento crucial para a humanidade, no qual os efeitos da destruição das condições de sobrevivência humana no planeta Terra são empiricamente perceptíveis, a superação do modo de produção capitalista é uma tarefa a ser realizada, sob pena de afundarmos ainda mais na barbárie que já assola a humanidade e continuarmos no caminho sem volta da própria extinção.

Considerando a autonomia relativa dos demais complexos sociais em relação ao complexo da economia, cabe o questionamento acerca do papel da educação na tarefa acima sinalizada.

Com o objetivo de submeter a educação aos interesses da reprodução do modelo capitalista, as políticas educacionais elaboradas sob a orientação de organismos multilaterais contribuem para a efetivação de um movimento de duplo fetichismo da educação⁵. De um lado, a atribuição de diferentes funções à educação, as quais se situam para além das possibilidades desse complexo social. E, por outro lado, a dissimulação do seu papel na sociedade vigente.

Esse movimento se reflete também nas teorias e concepções acerca da educação, especialmente aquelas alicerçadas sobre bases idealistas e positivistas. Nessas, a compreensão acerca da educação advoga sua capacidade de resolver as mazelas criadas pelo modo de reprodução social capitalista. Ela seria uma espécie de panaceia geral e, ao

5 LIMA, M. F. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009.

mesmo tempo, as próprias mazelas que a educação – supostamente – resolveria passam a ser atribuídas a esse complexo social, como – supostamente – resultado de suas falhas. Tal artimanha conduz ao entendimento de que os problemas que afligem a humanidade são, em última análise, *culpa* da educação. Assim, ajustar a educação para produzir nela as alterações e inovações que garantam a sua efetivação, no sentido de reproduzir as competências necessárias para a constante adaptação dos indivíduos às transformações efetivadas nos processos produtivos no contexto de reestruturação produtiva, configura-se como uma cortina de fumaça para inviabilizar o desvelamento daquele fetichismo em duplo sentido.

O conhecimento da realidade é uma condição imprescindível para a atividade humana, seja ela a objetivação de teleologias primárias – trabalho –, seja a objetivação de teleologias secundárias – práxis. Como outras aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, o conhecimento passa por processos de acumulação, revisão, modificação. Seu desenvolvimento tem início pela necessidade de, no momento da prévia-ideação, o reflexo da realidade possibilitar o reconhecimento dos carecimentos a serem atendidos, da causalidade, das posições teleológicas, do dever-ser e dos meios de produção. Esse reflexo possibilita a reprodução na consciência humana da imagem subjetiva do movimento da realidade objetiva. Essa imagem, por se tratar de uma representação, jamais será idêntica à realidade. Por isso, o máximo a ser alcançado, em termos de elaboração subjetiva, são sucessivas aproximações da realidade objetiva.

É bastante conhecida a explicação de Lukács⁶ sobre a imprecisão do reflexo do real não impossibilitar a objetivação. Isso significa que mesmo um conhecimento apenas aproximado acerca da causalidade pode ser suficiente para a movimentação de cadeias causais e a consecução dos objetivos previamente idealizados. Mas, a complexificação do ser social produziu complexificações também no campo do conhecimento, possibilitando ao ser humano a elaboração de uma representação subjetiva do movimento da realidade objetiva cada vez mais próxima da realidade. Esse movimento torna-se possível com a ciência, cuja origem, conforme o filósofo húngaro⁷, encontra-se na escolha da primeira pedra.

A ciência possibilita ao ser humano conhecer a realidade para além dos seus aspectos empíricos e imediatos. A aparência dos fenômenos, ao mesmo tempo que revela, também oculta sua essência. E o próprio Marx⁸ adverte que toda ciência seria supérflua caso houvesse identidade imediata entre a aparência e a essência dos fenômenos.

Para conhecer a essência dos fenômenos é preciso superar o imediato, o cotidiano, o empírico. Assim, para conhecer a essência da educação, faz-se necessário superar a sua aparência imediata, dissimulada pela ideologia capitalista. Apenas dessa forma é possível compreender se a educação poderia contribuir para a superação do atual modelo de sociedade.

6 LUKÁCS, György. **Por uma Ontologia do Ser Social II**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

7 LUKÁCS, Georg. In: HOLZ, H.H; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. **Conversando com Lukács**. Tradução: Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

8 Cf. NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Trata-se, portanto, de superar as concepções idealistas acerca da educação, as quais lhe atribuem o caráter de autonomia absoluta em relação à sociedade e suas contradições. (E, lembramos, não importa para os resultados objetivos se essa atribuição é fruto de ingenuidade ou não). Ultrapassar a aparência e alcançar a essência da educação é o primeiro passo em direção a essa superação e ao reconhecimento do real significado da educação no processo de reprodução social.

Este livro traz uma grande contribuição nesse sentido, pois discutir marxismo e formação do educador, hoje, é uma tarefa extremamente importante e urgente sob diversos aspectos. A necessidade de compreender a realidade como resultado da ação humana, como um processo histórico. Essa realidade é cognoscível e o conhecimento produzido acerca dela pode ser objetivo (e isso não implica em neutralidade). Embora os atos humanos individuais ou coletivos sejam teleologicamente orientados, a síntese das objetivações humanas não o é. Não há qualquer determinismo na história. O devir-humano é produzido pelos próprios seres humanos e, portanto, está em contínua processualidade.

Na terceira tese *Ad Feuerbach* (1845), Marx⁹ afirma que “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”.

A formação do educador à luz do marxismo ou a contribuição do marxismo para a formação do educador é um convite à reflexão sobre a formação humana e o papel da educação nesse processo.

9 MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 533.

Sumário

Prefácio 6

Mariana Andrade

Introdução 11

Marteano Ferreira de Lima

O Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO): breve histórico e aproximações sobre o referencial teórico-metodológico.....19

Valdemarin Coelho Gomes

Susana Jimenez

Charlton José dos Santos Machado

Pedagogia das competências e neoliberalismo: a educação para a sociabilidade capitalista 39

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Rômulo Vieira de Oliveira

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Gestão democrática e crise estrutural do capital: alguns apontamentos75

Agercicleiton Coelho Guerra

Adriana Mota de Oliveira Sidou

José Derivaldo Gomes dos Santos

Obstáculos para um ensino laico no brasil: análise preliminar à luz da ontometodologia marxiana-lukacsiana 99

Antonio Nascimento da Silva

José Deribaldo Gomes dos Santos

Betânea Moreira de Moraes

Materialismo Histórico Dialético: fundamentos e contribuições à práxis investigativa 115

Maria Márcia Melo de Castro Martins

Cristina Cardoso de Araújo

Osterne Nonato Maia Filho

A natureza histórica do trabalho: trabalho ontológico, fabril e domiciliar 141

Antônio Marcos Rocha de Carvalho

Maria das Dores Mendes Segundo

Josefa Jackline Rabelo

A práxis como mediação para a emancipação humana163

Maria Núbia de Araújo

Marismênia Nogueira dos Santos

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Formação do modo de produção capitalista, crise estrutural do capital e educação 184

Webster Guerreiro Belmino

José Deribaldo Gomes dos Santos

Jemima Silvestre da Silva

Trabalho, Educação, Crise Estrutural do Capital e Movimento de Educação para Todos: o chão onto-histórico para a compreensão da gênese das metodologias ativas . 207

Marlla Rúbya Ferreira Paiva Passos

Betania Moreira Moraes

Francisca Maurilene do Carmo

Os autores 244

○ INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS DO MOVIMENTO OPERÁRIO (IMO): BREVE HISTÓRICO E APROXIMAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO

Valdemarin Coelho Gomes

Susana Jimenez

Charliton José dos Santos Machado

O presente texto tem como objetivo apresentar, mesmo que em linhas gerais, o histórico e o referencial teórico-metodológico que orienta a perspectiva de formação e prática realizadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário-IMO, radicado no Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, com vínculo institucional com os Programas de Pós-Graduação em Educação tanto da UECE, como da Universidade Federal do Ceará-UFC.

Tratamos de apontar elementos básicos da formação do IMO, partindo de uma contextualização histórica mais ampla para, desta forma, entendermos as motivações de sua criação. Em seguida, informamos os autores referenciais do Instituto e as categorias mais significativas que orientam suas pesquisas, projetos de formação e orientações acadêmicas, assim como sua prática na direção da transformação radical da sociedade existente e na construção de um modelo de sociabilidade que tenha no trabalho seu fundamento e na emancipação humana seu horizonte.

A título de contextualização geral

No dia 21 de fevereiro de 1848, Marx e Engels publicaram O Manifesto Comunista (2008), originalmente denominado Manifesto do Partido Comunista. Apesar de sua maior divulgação ter se dado somente nos anos finais do século XIX, quando a Europa passou a vivenciar sistemáticos movimentos de revolta por parte dos trabalhadores, o Manifesto, desde o ano de sua publicação e veiculação na I Internacional Comunista, marcou o início de uma nova proposta de luta para os trabalhadores, válida até os dias de hoje. Para além da crítica superficial ao Estado Liberal, tão constante à época, e às versões do socialismo que findavam num projeto conciliatório com o capital, o que Marx e Engels propunham era a ruptura com toda a cadeia de relações que sustentava a sociedade de classes que, naquele momento, tinha como maior manifestação o capitalismo industrial ascendente na Europa Ocidental.

Diferente do que sugeriam economistas como Saint-Simon e Robert Owen, que acreditavam em transformação social apaziguada, através da conquista do Estado (esfera da política), os escritos de Marx e Engels apontavam para a luta de classes como o motor da história. Defendiam que a liberdade do trabalhador só seria conquistada mediante o confronto mais radical com o capital, já que a este último não restava alternativa em seu percurso reprodutivo-expansivo a não ser ampliar continuamente seu poder sobre os trabalhadores, imprimindo-lhes mais exploração, menos direitos e, conseqüentemente, maior desigualdade social e que o Estado, ao fim e ao cabo, representava mais uma das muitas instâncias de legitimação dos ideais e da atuação da classe burguesa.

Revoluções históricas, como as ditas socialistas, na Rússia (outubro de 1917), na China (1949) e em Cuba (1959), apesar dos limites iniciais e dos desdobramentos posteriores que, por um complexo de condições aversas, não levaram à construção quer do Socialismo quer do Comunismo, demonstraram, pelo menos, dois elementos significativos para a luta dos trabalhadores: 1) as concepções marxistas (a despeito das distorções sofridas) seriam, em maior medida, a pedra angular a mediar a formação revolucionária dos trabalhadores; 2) o poder transformador da classe trabalhadora, desde que essa se reconhecesse como classe e construísse seu próprio projeto de sociedade.

Por certo, tais movimentos não seriam negligenciados pelo capital, que encontrou seu modelo próprio de reação, inclusive promovendo inúmeras ditaduras, a exemplo das que ocorreram na América Latina, sob a desculpa de estar ajudando o mundo a combater o mal do comunismo e, por isso, levaria liberdade e segurança aos países nos quais realizava ou dava suporte às intervenções militarizadas.

Não era, porém, somente no campo da força que o capital agia. Sua ação foi igualmente contundente no campo da economia, a partir do qual engendrou formas mais eficientes de produção e ampliação do consumo, assim como, nos países centrais, usou o Estado para imprimir novos mecanismos de acesso aos bens e serviços, o que ficou conhecido como Estado de Bem Estar Social.

Essa *fórmula mágica* levou o capital a intercalar crises cíclicas e promissores períodos de crescimento até o fim dos anos de 1960. Tal processo foi interrompido, pelo que Mézàros (2002) classifica como crise estrutural do

capital, que a partir dos anos de 1970 deixou transparecer com maior clareza as fronteiras de deslocamento das contradições do sistema, suas estratégias violentas e incontroláveis, assim como um declínio constante nas taxas de lucro, que, como já afirmara Marx (1985), é a marca específica das crises cíclicas do capitalismo, para as quais sempre se operavam esquemas de superação às custas do trabalhador. Para Mészáros (2002), a forma crítica atual se distancia das versões cíclicas de maneira substancialmente diferenciada, seja por sua abrangência global, por sua permanência e/ou pela eficácia cada vez mais reduzida e efêmera das estratégias anteriormente empregadas.

A tese desse filósofo marxista, nas palavras de Rabelo e Mendes Segundo (2004, p. 46):

[...] é que o sistema sociometabólico do capital tornou-se poderoso e abrangente, chegando ao seu limite incontrolável. Assim sendo, o capital se mostra um sistema que não tem limites para sua expansão e como iniciativa para superá-lo seria preciso a eliminação do conjunto dos elementos que o compõem. Todavia, segundo Mészáros, todas as tentativas de superação desse processo, se deram na atual concepção do capital através da social-democracia que assumiu a linha de menor resistência ao capital.

A reestruturação do modelo gerencial-produtivo capitalista, durante os anos de 1980, defendeu como proposta a globalização da economia e a radicalização do ideário liberal, sob uma configuração menos precisa, mesmo assim, danosa à classe trabalhadora. Como bradava, de maneira

recorrente, a primeira-ministra britânica, Margaret Thatcher, grande defensora desse empreendimento, para a humanidade a única alternativa seria a economia capitalista globalizada e neoliberal.

Diante do cenário social, político e econômico dos anos de 1980, à organização dos trabalhadores foram impostas, ao menos, duas alternativas: 1) assumir linhas de menor resistência, apostando principalmente na conquista do Estado como instância de controle do capitalismo/neoliberalismo; e 2) aportar em propostas radicais, cujo horizonte seria a superação completa não só do neoliberalismo ou do capitalismo, mas da estruturante fundante e sustentadora da sociedade de classes, o próprio capital, a propriedade privada, a exploração do trabalho etc.

O primeiro desenho apontava para um modelo harmônico entre capital e trabalho, a partir do qual se firmava um pacto cooperativo entre as classes, visando o progresso e o desenvolvimento econômico que resultaria, segundo seus patronos, numa distribuição menos desigual da riqueza.

Essa proposta não se constituía nenhuma novidade histórica, porém, carregava elementos atualizadores que potencializaram sua aceitação menos crítica por parte da classe trabalhadora e de suas instituições representativas, podendo ser citados: o avanço do capital neoliberal, a globalização, a queda do muro de Berlim (cuja representação ilusória significou a vitória do capitalismo sobre o comunismo), as reformas na União Soviética (Perestroika e Glasnost), entre outros.

O conjunto desses acontecimentos de envergadura mundial fez recrudescer a já insuficiente investida da classe trabalhadora contra o capital, levando-a, quase em sua

totalidade, a buscar mecanismos de ajuste, com forte subordinação à perspectiva reformista do capitalismo e do aparato estatal.

Amoldar seu projeto de humanidade ao projeto burguês de sociedade não foi algo que a classe trabalhadora realizou de maneira simples e imediata. Lessa (2012) classifica esse movimento como um longo processo de adestramento, que já vinha ocorrendo desde o fim do século XIX, percorreu a primeira metade do século XX e, com a crise estrutural do capital, trouxe como consequência “a conversão do horizonte revolucionário ao horizonte do capital” (LESSA, 2012, p. 35).

A problemática da contradição entre trabalho e capital perdeu, assim, sua substância e se transmutou numa espécie de programa de mediação de interesses a partir de ações colaborativas. Independente de sua localização dentro do sistema do capital, quaisquer que fossem as estratégias da classe trabalhadora (greves, revoltas, *revoluções*, ocupação do Estado etc), o alcance sugerido não ultrapassaria esse traço fronteiro.

Após algumas décadas, a integração à ordem do capital passa a ser o denominador comum tanto na evolução das revoluções na periferia como nas lutas dos trabalhadores no centro do sistema do capital. Com variações importantes que sequer podemos mencionar, a colaboração de classe se converteu no traço comum tantos das revoluções que ocorreram nas periferias quanto na estratégia predominante nas grandes centrais sindicais e principais partidos de extração proletária nos centros capitalistas [...] (LESSA, 2012, p. 35).

A cooperação entre capital e trabalho tornou-se mais enfática, no Brasil, com o projeto sindicalista de fazer ascender à presidência da República aquele que era considerado o principal representante dos interesses da classe trabalhadora, Luis Inácio Lula da Silva.

Por certo, existiam discordâncias pontuais entre os articuladores (sindicatos, partidos e trabalhadores em geral) para a efetivação desse projeto, entretanto, o controle sobre o Estado desenhou-se como o horizonte sintônico desse empreendimento, que portava a crença de que era necessário (e possível!) o domínio do Estado sobre o capital, forçando esse último ao atendimento das necessidades humanas. Sem enveredar por essa seara, precisamos pontuar o que já afirmara Mészáros (2002) sobre a impossibilidade de humanização do capital. Para o autor, com base em Marx, a lógica intrínseca e incontrolável do capital é o fator concreto e imutável que impede o sistema de renunciar à sua natureza de priorização do lucro/acumulação/reprodução e assumir como projeto a humanidade.

A crescente adesão a essa perspectiva representou, a seu turno, a renúncia a qualquer outra que tomasse como princípio a extinção da propriedade privada, do trabalho explorado, da expropriação dos meios de produção etc. Dito de outra forma, quando mais ganhava espaço o projeto conciliatório entre trabalho e capital (primeira alternativa), mais desqualificado era o esboço revolucionário comunista (segunda alternativa).

Considerando os resumidos elementos acima descritos, que revelam desdobramentos na organização e luta da classe trabalhadora, situamos a gênese e desenvolvimento

do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário, abrigado em uma Universidade pública (estatal), a Universidade Estadual do Ceará – UECE. Defendemos que o IMO agrupou suas atividades naquela segunda alternativa, formulando práticas formativas para a classe trabalhadora, utilizando-se das possibilidades oferecidas pela universidade.

Formação do IMO

O cenário político e econômico dos anos de 1980, com a emergência do chamado neoliberalismo, que acenava para o reformismo do Estado e ajustes fiscais na economia, com cortes nos gastos sociais e previdenciários, trouxe ao capital uma nova oportunidade, dentro de sua crise estrutural, para ampliar o controle e a exploração que realiza sobre a classe trabalhadora, com a retirada de direitos histórica e duramente conquistados, com o rebaixamento dos salários e, conseqüentemente, ocasionando mais aumento da pobreza pelo mundo, apesar dessa já apresentar número ascendente significativo desde a segunda metade do século passado. Mesmo sem avançar para uma crítica contundente, um esboço representativo dessa última situação pode ser visto na seguinte afirmação:

Em 1947, um ano após a criação da Unesco e um ano antes da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a população mundial era de 2,3 bilhões de pessoas. Desse total, 400 milhões eram pobres, que representavam 17,3% da população mundial. Já em fins do século XX, estudos de diversos organismos internacionais estimavam em 1,3 bilhões o número de pobres, o que signifi-

ca aproximadamente 22% dos 6 bilhões de pessoas que hoje habitam o mundo, apesar de a riqueza produzida pela humanidade haver aumentado, nesse mesmo período, mais de sete vezes (WERTHEIN e NOLETO, 2003, p.17).

A formação da consciência de classe tornou-se um imperativo ao enfrentamento do capital em crise e de seu novo espectro econômico globalizante, cuja face mais cruel é lançar um maior contingente da humanidade no empobrecimento.

Podemos dizer que organizações partidárias ditas de esquerda, em geral, e os sindicatos, em particular, cumpriram em alguma medida esta tarefa de alertar o trabalhador, mas o traço conciliatório entre os interesses do capital e os dos trabalhadores já demonstrava o caminho que a luta sindicalista da classe explorada viria a assumir: a esfera política.

A radicalização de um propósito revolucionário, com vistas à produção de uma sociedade comunista passou a ser relegado ao plano inferior e, em sua maioria, desqualificada por autores outrora ditos críticos, mas principalmente, pelos apologetas do capital, estivessem estes no campo da Economia, da Filosofia, da Sociologia, da História, da Educação, entre outros.

Havia entretanto, para alguns, a urgência em se promover espaços de formação para o trabalhador que primassem pelo resgate da proposta sistematizada por Marx e Engels através d'O Manifesto e em outros escritos de relevância incontestável. A originalidade, o rigor científico e, especialmente, seu vínculo teórico/prático com a causa dos trabalhadores permanecem válidos e as ideias ali presentes demonstram a grandeza de seus escritores quando usamos como elemento a realidade atual.

Na esteira dos ideais marxistas de uma sociedade do trabalho livre, objetivando, a partir daí formar a consciência da classe trabalhadora, inclusive através do conhecimento científico presente no âmbito acadêmico, foi que germinou a concepção de um espaço que proporcionasse aos trabalhadores o acesso ao saber que orientaria sua versão da luta contra os capitalistas. Na Universidade Estadual do Ceará, esse espaço foi o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário.

O IMO foi criado em 11 de outubro de 1993, numa cooperação entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Central Única dos Trabalhadores-CUT (Seção do Ceará), sendo signatários do convênio de criação, o então Reitor da UECE, professor Paulo de Melo Jorge Filho e o presidente local da CUT, Acrísio Sena. O Instituto teve como fundadores: José Ferreira de Alencar (a quem é dedicada a sala onde atualmente funciona o IMO no Centro de Educação da UECE), José Jackson Coelho Sampaio, Francisco Auto Filho, Francisco José Teixeira e José Meneleu Neto. O primeiro representava o braço sindical do convênio, ao passo que os quatro últimos eram docentes da Universidade.

Em concordância com seus estatutos, segundo os quais o diretor executivo seria indicado pela CUT e o diretor adjunto pela UECE, José Ferreira de Alencar ocupou, em nome da primeira, a direção executiva do IMO, enquanto a professora Susana Vasconcelos Jimenez, à época professora visitante da UECE, foi designada como representante da segunda, para assumir o cargo de diretora adjunta. É oportuno informar que a professora Susana Jimenez, tornou-se docente efetiva da UECE através de concurso público e logo após seu ingres-

so nessa universidade, foi chamada a fazer parte do IMO, militando no Instituto por cerca de 18 anos, a princípio como diretora adjunta e, após o falecimento do Professor Alencar, sob a condição de diretora executiva. Por ocasião de sua aposentadoria da UECE, em 2013, os pesquisadores do IMO lhe agraciaram com o título de diretora emérita do Instituto.

Nos primeiros anos de sua criação, os supracitados professores da UECE, somados a quatro sindicalistas vinculados à CUT-Ceará constituíam o Conselho Deliberativo do Instituto.

A ideia inicial era que o Instituto fosse o espaço universitário de referência na formação de trabalhadores que atuavam junto aos movimentos sindicais. Essa fase embrionária do IMO se desenhava com base na vinculação que seus idealizadores mantinham com organizações de trabalhadores no Estado do Ceará, estando estas em consonância com o ideário sindicalista nacional da época, cuja referência, para a maioria, era a CUT.

Abrigado no Centro de Educação da UECE, o IMO dedicou-se, primordialmente, à pesquisa e à formação de estudantes e trabalhadores, tomando por base a análise marxista da história, da sociedade e da educação. Assumiu, como marca distintiva, a aproximação com a ontologia marxiano-lukacsiana, no horizonte da superação do capital e, sobre esta base, buscou desvelar o papel do trabalho, da educação, das relações de classe e da práxis sindical no quadro das peculiaridades concretas do capitalismo contemporâneo.¹⁰

¹⁰ Fonte: <http://www.uece.br/ced/pesquisa/>. Acesso: 02/07/2022

É pertinente salientar o caráter inovador do IMO ao potencializar no Estado do Ceará, no campo da pesquisa em educação, mas também para além dessa, a concepção do marxismo como uma ontologia do ser social. Foi pelas mãos do filósofo húngaro Gyorgy Lukács, que essa natureza intrínseca do legado marxiano obteve seu resgate definitivo.

Em seus primeiros anos de funcionamento o IMO encontrava em diferentes vertentes do marxismo o leque conceitual que animava suas ações. Entretanto, com a chegada da professora Susana Jimenez, que havia atuado na Universidade Federal do Ceará até sua aposentadoria, o acento teórico do IMO foi, aos poucos, se consolidando sobre a base ontológica do marxismo, em sua formulação lukasciana. Esse percurso não significou abandono às outras expressões marxistas ou sectarismo, mas uma direção consciente sobre qual referência representaria, com maior coerência e rigor, o projeto revolucionário que deveria ostentar o Instituto.

Fincado sobre esse referencial, o IMO passou a atuar no campo da formação de pesquisadores que trazia como objeto a educação. Uma extensa produção acadêmica passou a expressar todo o alcance do Instituto no investimento do «conhecimento a serviço da classe trabalhadora», seu lema desde a fundação. Parte dessa produção foi por nós analisada, buscando apreender o referencial orientador da ação do IMO.

Referencial teórico metodológico: autores e categorias centrais

Realizamos uma pesquisa de cunho teórico bibliográfico, escolhendo entre os trabalhos de pesquisas vinculados ao IMO um total de 5 teses, 10 artigos científicos, 5 livros (autorais ou coletâneas) e 17 capítulos de livros. A escolha das obras se deu a partir do critério de existência de um ou mais autores presentes com maior frequência ao longo da história do IMO entre os anos de 1994 a 2010 (mesmo que a publicação do material tenha ocorrido após a conclusão da dissertação/Tese). A coleta foi feita a partir do currículo lattes de 6 (seis) pesquisadores que se associaram ao IMO em algum momento do período indicado e esses dados serviram para a análise qualitativa, na qual examinamos os Resumos, as Introduções e as Referências Bibliográficas das Teses¹¹, artigos e capítulos. No caso dos livros autorais ou organizados, fizemos a leitura de suas Apresentações.

A pesquisa realizada sobre o material selecionado mostrou que o IMO possui um núcleo teórico referencial, cuja centralidade recai sobre 3 (três) autores, com a identificação de suas respectivas obras mais encontradas nos textos: **Karl Marx** (O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital; e A ideologia alemã, publicado em parceria com Engels); **Gyorgy Lukács** (Os prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível; e Para uma ontologia do ser social – volume II); **István Mészáros** (Para além do capital: rumo a uma teoria da transição).

¹¹ Não fizemos a leitura de uma das Teses dos seis pesquisadores selecionados pelo fato de a autora ter finalizado seu doutorado antes de ingressar no IMO.

A leitura desse material permitiu a compreensão substantiva sobre os conceitos centrais que orientam a atuação prática do IMO no seu propósito de formação crítica do trabalhador, visando à superação da ordem capitalista. Tais autores/conceitos/categorias apresentam-se como fundamentais para a formação de pesquisadores na área da educação, no âmbito do referido Instituto, como constatamos na pesquisa sobre Teses, Dissertações, Artigos, Livros e Capítulos de livros produzidos por docentes/discentes vinculados ao IMO.

Podemos afirmar que Marx, Lukács e Mészáros são o núcleo primário do trabalho formativo desenvolvido no IMO, porém outras referências são encontradas, podendo ser citados o italiano Antonio Gramsci e o russo Lev Vygotsky. É importante frisar que o IMO defende a estreita e essencial produção desses autores (a quem chamaremos, somente a título de comparação com suas presenças no textos lidos, de secundários) com a perspectiva ontológica marxiana resgatada por Lukács. Dito de outra forma, mesmo os autores «secundários» apresentam, conforme estudado no Instituto, um conteúdo teórico que se vincula ao pressuposto do trabalho como elemento fundante da sociabilidade humana.

A respeito do núcleo teórico central ao qual nos referimos, podemos informar, com base no levantamento e tratamento de dados já realizado até o momento, que o IMO utiliza, com maior ênfase, as elaborações desses autores sobre as seguintes categorias:

- Trabalho: complexo fundante do ser social, a partir do qual emergem todos os outros complexos, mantendo

com este uma dependência ontológica, autonomia relativa e determinações de reciprocidade. O trabalho é a mediação entre homem e natureza; é o ato de transformação da esfera natural para satisfazer as necessidades existenciais daquele. À medida que transforma a natureza o homem transforma a si mesmo (MARX, 2013), fazendo emergir novas causalidades. Por ser o elemento fundante, a análise sobre os complexos fundados (educação, direito, arte, linguagem, ciência, conhecimento etc) só conseguem realizar uma aproximação mais consistente dos objetivos específicos de pesquisa em cada uma das áreas do conhecimento, se respeitada essa condição de teleologia primária (trabalho) e teleologias secundárias (demais complexos sociais);

- Reprodução social: com sua dinâmica própria, a categoria da reprodução social pode ser traduzida como a reprodução de si mesmo, porém, diferente da forma meramente natural, a reprodução na esfera humana só pode ser entendida quando se toma o complexo de complexos que compõe a totalidade social. Lukács (2013) informa duas grandes esferas: a primeira diz respeito à natureza, com os entes inorgânicos e orgânicos; a segunda é a esfera do ser social, cuja característica é a produção do novo. Por certo, não é possível existir reprodução social desconectada do trabalho, porém a este não pode ser reduzida, já que o trabalho, ao fundar o ser social, traz à vida inúmeros outros complexos que com ele se relacionam, porém assumem uma autonomia que os distinguem do trabalho, em termos de essência e função específica no âmbito da existência humana. Na perspectiva marxiano-lukasciana, a reprodução social só é possível a partir da própria base biológica,

o que revela o caráter ineliminável da relação entre sociedade (indivíduo/gênero) e natureza. Entretanto, fincado sobre essa base, o trabalho possibilita o salto ontológico entre a primeira e a segunda esfera, operando entre elas a ruptura substancial;

- Crise estrutural do capital: O capital é um sistema de relações sociais baseado na propriedade privada, na exploração do trabalho humano, na expropriação dos meios de produção e na condição de dominação de uma classe (detentores dos meios de produção/burguesia) sobre a outra (trabalhador/proletariado). Não é algo natural, ou seja, dado à priori. Significa, portanto, que é criação humana e passível de ser por essa superado. Marx identifica que o capital é um sistema que tem como um de seus traços essenciais, a produção de crises, identificadas por ele como cíclicas, caracterizadas pela decrescente taxa de acumulação de capitais e posteriores retomadas de expansão. Mézszáros, a partir de Marx, identifica que desde os anos de 1970 esse ciclo de retomada do patamar de lucratividade do capital não se dá da mesma forma que em outros momentos críticos atravessados pelo sistema. O ímpeto expansivo do capital levou-o a encontrar seus limites, operando um conjunto de medidas efêmeras e nocivas à humanidade, com o intuito de solucionar sua crise que, segundo Mézszáros, é rastejante, profunda e abrangente. Como atinge todos os setores da reprodução do capital (produção/circulação/consumo), assumiu uma característica distinta das crises periódicas identificadas anteriormente. A atual crise está espraiada por toda a estrutura do capital e, conseqüentemente, por todos os setores sociais que são regulados por esse sistema.

À medida que a crise se expande a todos os lugares e se alonga no tempo, o capital avança sobre o trabalho, ampliando a exploração e diminuindo as conquistas dos trabalhadores. Ao mesmo tempo esse modelo produtivo potencializa a destruição dos recursos naturais, agravando os problemas ambientais do planeta;

- Educação: É um complexo social fundado pelo trabalho. Isto não expõe uma relação de temporalidade, mas sim de dependência ontológica, ou seja, para existir educação, é preciso que haja, primeiramente, o ato transformador da natureza. O fato da educação manter esse vínculo ontológico não implica dizer que ela não possua seu próprio estatuto onto-histórico, isto é, a educação é, em si, um complexo social autônomo, com origem, função e desenvolvimento distinto de outros complexos sociais. Sendo o trabalho a mediação entre homem e natureza, a educação é o complexo mediador entre o indivíduo e o gênero. Sua função é proporcionar ao indivíduo a apropriação daquilo que foi produzido pelo gênero humano (TONET, 2005). O fato de existirem formas distintas de educação (a exemplo da escolar) não depõe sua função essencial, demonstra apenas que, da mesma forma que o trabalho (ontológico) pode ser transmutado em trabalho abstrato, a educação também pode ser transformada em um componente que produz/reproduz as condições sociais de um determinado tempo e lugar, com vistas à manutenção das relações sociais existentes naquela sociedade.

Os conceitos e ideias resumidamente aqui descritos, são assumidos pelo IMO como o conteúdo teórico primordial para a orientação de suas pesquisas no campo da educação. Da mesma forma, funcionam para distinguir sua

atuação em relação a outros grupos/instituições, até mesmo dentro do marxismo. Daí veio a necessidade de dedicarmos um tempo maior à leitura e mapeamento das obras dos autores referenciais para o IMO, o que só poderá ser exposto adequadamente em um texto futuro.

Algumas palavras conclusivas

O IMO representa um espaço relevante na produção do conhecimento sobre trabalho e educação, com ênfase para esse último complexo, pelo fato do mesmo ser o centro de atuação dos programas de pós-graduação aos quais o Instituto se vinculou com maior predominância nas últimas décadas. Apesar da atuação na Academia, o IMO não descuidou de seu projeto de formação de parte da classe trabalhadora que não tem acesso à Universidade através de cursos, palestras e outros eventos, porém desse aspecto trataremos também em publicação posterior.

Ressaltamos a inovação teórico-metodológica introduzida pelo IMO nas pesquisas no campo educacional, ao referenciar seus estudos na Ontologia marxiano-lukasciana. Não desconhecemos a existência de outros espaços e pesquisadoras/es locais que se utilizam do mesmo referencial, mas afirmamos que o IMO condensa uma das produções mais significativa sobre essa relação (ontologia marxiano-lukasciana e educação), expressa nas inúmeras teses, dissertações, artigos científicos, livros e capítulos de livros, dois quais tratamos a partir da seleção de parte do que há publicado. Essa produção goza de reconhecimento local e nacional, ressaltada a qualidade das pesquisas ali realizadas.

Por fim, concluímos que um dos traços marcantes na trajetória do IMO é sua firme compreensão do marxismo como uma teoria revolucionária, única capaz de orientar a luta mais radical da classe trabalhadora contra a exploração que o capital realiza sobre ela. A produção teórica do IMO, em consonância com seu lema do «conhecimento a serviço da classe trabalhadora», ao utilizar da forma mais rigorosa e coerente os autores e categorias que antes informamos, revela a urgente e necessária ruptura com a ordem social do capital, ao mesmo tempo em que reafirma o projeto marxiano de construção de uma sociedade humanamente emancipada como um horizonte possível de ser materializado.

Referências

LESSA, Sergio. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. : Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

RABELO, Jackline e MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Análise da crise estrutural do capital à luz de István Mészáros. **Revista Educação**

em Debate. Ano 26. VI – N 47 – 2004. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15195/1/2004_art_jrabelo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

WERHEIN, Jorge; NOLETO, Marlova Jovchelovich (organizadores). **Pobreza e desigualdade no Brasil:** traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: UNESCO, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: UNI-JUÍ, 2005.

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E NEOLIBERALISMO: A EDUCAÇÃO PARA A SOCIABILIDADE CAPITALISTA

*Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Rômulo Vieira de Oliveira
Ruth Maria de Paula Gonçalves*

Introdução

Esse estudo surge a partir das discussões tecidas na disciplina *Fundamentos Onto-Históricos, Marxismo e Educação* da linha: marxismo e formação do educador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

A ortodoxia neoliberal concebe a educação como um dos elementos necessários para o processo de reprodução do capital em crise. Nesse sentido, o conhecimento é submetido a barbárie do mercado fundado no reformismo e no politicismo fortemente influenciado pelas formas contemporâneas de manipulação ideológica burguesa.

O Banco Mundial (BM) atua como dispositivo, intelectual e financeiro da economia mundial. Por isso, é uma das principais instituições subsidiadoras dos empréstimos nas mais diversas áreas. A atuação dele adentra o setor social realizando políticas de financiamento para as nações em desenvolvimento, sob o caráter de assistência desde que realizem

reformas estruturais e institucionais. A contrapartida desse processo é a subordinação dos países aos interesses economicistas do banco. As iniciativas sociais do BM iniciam-se no projeto de combate à pobreza, e se espraia para a educação com o discurso de contribuir no combate ao analfabetismo. Assinalamos que a década de 1990 marca forte interferência do BM na educação, a título de ilustração neste período é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, no qual tecemos críticas a proposta de educação formulada de necessidades básicas.

Posterior a Jontiem, é elaborado o documento *Relatório Educação: um tesouro a descobrir* sob a orientação principal de Jacques Delors que integrava a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Nesse contexto, emerge a necessidade da educação estar apta para novos tempos, por outro lado, o discurso defendia a sociedade do conhecimento pautada no modelo de competências concebida como importante ferramenta para habilitar o trabalho para o novo século.

Assim, este artigo parte da seguinte problemática: qual a concepção de educação escamoteada na noção de competência? Buscamos analisar o surgimento da teoria das competências na sociedade capitalista e suas influências na educação. Metodologicamente recorreremos ao estudo bibliográfico narrativo e documental utilizando o materialismo histórico-dialético. Integraram o referencial teórico da pesquisa autores que investigam a temática como Melo (2004), Silva (2002), Mendes Segundo (2005), Zarifian (2003), Perrenoud (1999), Newton Duarte (2001), dentre outros.

As orientações do Banco Mundial para a educação

Em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods é criado o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), tais instituições internacionais objetivavam ajudar na reconstrução e desenvolvimento dos países no pós-guerra, ou seja, orientar a implementação das políticas macroeconômicas. Posteriormente, percebeu-se que “[...] embora o Banco Mundial e o FMI tenham sido concebidos como instituições complementares, o Banco subordinou-se formalmente ao FMI [...]” (MENDES SEGUNDO, 2006, p. 217). Como entidade financeira internacional, de acordo com Silva (2002), o BM é composto por cinco instituições distintas, mas dependentes entre si, a saber: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) criado para a restauração das economias destruídas pela Segunda Guerra Mundial; Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) 1960; a Cooperação Financeira Internacional (CFI) 1956; a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) 1960 e por último o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre investimentos (ICSID) (1962).

Mendes Segundo (2006) comenta que a justificativa para a criação e estruturação do BM foi pautada no discurso do fortalecimento econômico e militar dos Estados Unidos do pós-guerra. No entanto, para preservar sua supremacia, robustecer seus parceiros era necessário, portanto, o BM ajudou na reconstrução da Europa e Japão, nesse contexto,

[...] a recuperação das economias alemã e japonesa e o deslocamento do eixo-político para os Estados Unidos permitiram a consolidação da sua hegemonia, afirmada pelo domínio militar e pela liderança sobre as duas instituições financeiras e complementares: Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que assumiram a construção político-econômica e ideológica do centro financeiro mundial [...] (SILVA, 2002, p. 60).

Com sede em Washington, o BM é formado por dois órgãos, o primeiro é o Consenso de Governadores que tem a função de tomada de decisões, formado por 21 representantes, subdividido da seguinte maneira, “[...] 5 são nomeados pelas potências dominantes, geralmente um ministro ou diretor do Banco Central e os outros 16 são eleitos pelos países-membros por proximidade geográfica [...]” (SILVA, 2002, p. 50). O Segundo órgão é o Conselho de Diretores Regionais. Ele trata de questões políticas internas que acabam influenciando as ações do BM:

[...] reavaliar, supervisionar e monitorar as operações de crédito, fiscalizar o cumprimento dos critérios e as condições para a obtenção de créditos, definir e monitorar os modelos de gestão e de organização de projetos para obter financiamentos; avaliar a capacidade creditícia do solicitante para honrar compromissos, acompanhar as fases de tramitação e fiscalizar a implementação, monitorar a execução das condições estabelecidas, cumprir ordens de suspensão de empréstimos e aplicar punições [...] (SILVA, 2002, p. 50).

Registramos que o BM passou a deter a concentração do financiamento de vários projetos em diversas áreas da economia e se tornou o fornecedor universal de créditos financeiros destinados principalmente para as nações com elevados déficits sociais impondo assim estratégias de assistência. Assim, “[...] em relação às prioridades do Banco Mundial, incluem-se os empréstimos para infra-estrutura, os gastos públicos, as políticas de preços e a orientação de aperfeiçoamento e eficiência do uso dos recursos por parte dos países pobres [...]” (SILVA, 2002, p. 52). Nesse sentido, o BM vem aumentando seus recursos para então intervir no processo de elaboração de políticas e estratégias. recorrendo a narrativa de processos de cooperação técnica e financeira aos países em débito, posteriormente o BM muda sua função, conforme afirma Silva (2002),

[...] No início, suas funções pautaram-se no financiamento e na assistência técnica para os projetos econômicos e sociais específicos, no fomento ao desenvolvimento internacional dos países membros e no estímulo ao diálogo econômico entre doadores e beneficiários. Entretanto, nas décadas seguintes, o Banco Mundial tornou-se o principal organismo internacional, com poder político para captar e monitorar os recursos externos e discriminar os merecedores de créditos [...] (SILVA, 2002, p. 53).

Na década de 1970, o BM passa a direcionar seus empréstimos também para o setor social, feito isso, as ações desta instituição são direcionadas para países que apresen-

tavam economias contrárias a rentabilidade do capital, nesse sentido, os países nesta situação são forçados a recorrer a financiamentos junto ao FMI, no entanto, estes empréstimos são condicionados a realização de reformas estruturais e institucionais, subordinando-os aos seus interesses “[...] dessa forma, passou a monitorar as políticas macroeconômicas, gerou os mecanismos de intervenção, propôs modificações nas políticas econômicas e sociais e propugnava a incorporação às políticas e estratégias das instituições credoras [...]” (SILVA, 2002, p. 60).

Nesse contexto, com a diversificação dos setores em que os empréstimos seriam destinados, O BM passou a impor “[...] seus interesses ideológicos e econômicos como equivalentes aos sociais e econômicos dos Estados capitalistas periféricos devedores [...]” (SILVA, 2002, p. 60). Ainda na década de 1970, o BM redefine sua política, primeiramente para projeto de combate à pobreza, e posteriormente, em 1975, passa também a investir no setor educacional sob o discurso que suas estratégias seriam primordiais para a redução da pobreza e para combater o analfabetismo.

Diante do exposto, o BM vem atuando no campo educacional orientando, dito de outro modo, impondo sua concepção educacional baseada na teoria do capital humano, portanto, a perspectiva economicista é atribuída a educação. Assim, a intervenção do banco na educação foi recebida como consentimento por vários países, especificamente aqueles em desenvolvimento.

Segundo Silva (2002) as políticas e estratégias do BM para a solução dos problemas na área educacional bem como o reordenamento dos critérios das iniciativas seto-

riais para a obtenção de financiamento encontra-se situado entre os anos 1960 e 1970. Em 1962, foi elaborado o documento de política setorial intitulado de *Memoranda*, no ano seguinte, um novo documento é criado, *Memorandum*, neste, foi explicitado à prevalência do compromisso do banco no que se refere ao financiamento de projetos no setor educacional, a exemplo, dos empréstimos cedidos para o aumento do ensino secundário e a formação de professores Túnez localizado na África, esta ação objetivava aumentar a formação de trabalhadores com vista acelerar o desenvolvimento econômico.

Já em 1970, é lançado um novo *Memorandum* do BM, este documento mantinha os investimentos em educação já estabelecidos, porém, acrescentou a exigência de avaliação do sistema educacional bem como suas contribuições para o desenvolvimento econômico. Silva (2002) afirma que:

[...] emergia, nesse contexto, os primeiros documentos de política educacional do Banco Mundial Educación. Documento de trabajo sobre el sector-1971; Educación. Documento de política sectorial-1980, Washington para dar direção a dois problemas: I- a identificação da educação como um problema e o reconhecimento da expansão da demanda; II- a compreensão da organização educacional como forma de combater a pobreza nos países devedores [...] (SILVA, 2002, p. 63).

Observamos que, se a década de 1960 e 1970 foi marcada pela rápida aceleração da cobertura educacional e pelo aumento dos índices de matrículas na África e na América Latina, agora, as ações do BM passam a obter o controle da

expansão do número de matrículas, pois este processo, não foi acompanhado das soluções de problemas sociais e educacionais, nesse sentido procurou-se intervir nestas duas regiões, caso contrário, a expansão desenfreada de matrículas teria desdobramentos nos níveis médios e superior.

Foi somente em 1973 que o BM colocou em evidência o combate a pobreza como parte de suas políticas, pois esta era a situação dos vários países tomadores de empréstimos. Assim, sustentados pela teoria do capital humano, entendiam que o financiamento da educação deveria ser submetido e medido pela rentabilidade econômica antevista no investimento. Silva (2002) afirma que a primeira crise do petróleo em 1973, a teoria do capital humano e a elevação dos índices de exclusão, corroboraram fortemente para que o BM em 1975 orientasse as políticas dos países tomadores de empréstimos, realizando exigências para a concessão de financiamentos para ações emergenciais de alívio a pobreza, ademais, a instituição passou a ditar as políticas para a educação pública. Diante do exposto,

[...] Para a educação, a concepção fixada foi a de investimento industrial, expressa na racionalização dos custos, na política da concorrência e da competitividade e na abertura de mercado para a educação privada, para empresários de equipamentos técnicos, de informática e do livro didático [...] (SILVA, 2002, p. 65).

Nesse contexto, surgem dois modelos de políticas educacionais. O primeiro é voltado para o setor moderno-urbano com a ênfase recaindo sobre o planejamento da força de trabalho com o intuito de assegurar a constância

entre oferta e demanda de mão-de-obra qualificada. Tal fator aumentaria os postos de emprego produtivo, intervindo nos planos de estudos e consolidando a intrínseca relação entre educação e emprego. Já, no setor agrícola-rural, buscava-se elevar o caráter prático da educação, “[...] enfatizaram-se as estratégias de ruralização das escolas, combinando políticas gerais com o desenvolvimento rural, programas de alfabetização funcional e planos de educação não formal [...]” (SILVA, 2002, p. 65).

De modo geral, as políticas educacionais para o BM buscavam alinhar a formação escolar e a formação para o trabalho compreendendo assim ser a educação básica a única via para a ampliação da participação popular no processo de desenvolvimento econômico de uma nação. Cabe ressaltar que as ações do BM na década de 1970 podem ser com:

[...] um mínimo de educação do primeiro ciclo ao alcance de todos, controle do crescimento da demanda escolar, currículo diversificado: técnico, vocacional, barateamento dos custos, indução de habilidades técnicas, reordenamento de recursos de financiamento e inclusão da qualidade educativa através dos programas de eficiência e avaliação institucional [...] (SILVA, 2002, p. 66).

Na década de 1980, devido a impossibilidade do pagamento da dívida externa dos países latino-americanos, o BM juntamente com o FMI passou de uma instituição destinada a prestar assistência técnica e cooperação financeira para uma entidade responsável pela concepção de políticas educacionais. Nesse sentido, foi incorporado na educação a racionalidade dos procedimentos econômicos. Cabe des-

tacar que essa superioridade do BM teve como suporte a subordinação às cláusulas contratuais dos novos empréstimos cedidos, reduzindo assim, o poder de decisão dos governos. Ademais, o BM obrigou os países latino-americanos a realizarem uma política de desestatização e desnacionalização. Já as orientações educacionais impostas pelo BM aos países devedores vêm sendo realizada a risca “[...] por meio de estratégias locais, programas, projeto, acordos e reformas no sistema educacional de cada país devedor [...]” (SILVA, 2002, p.70).

Ainda na década de 1980, o BM, apregoava que o crescimento da produtividade e o alívio a pobreza de um país estava relacionada ao constante desenvolvimento de seus recursos humanos, conforme pode ser constatado por Bracho (1992) apud Silva (2002) ao apresentar o discurso do ex-secretário de defesa dos EUA (1961-1968) e ex-presidente do BM (1968-1981). Robert McNamara (1968-1981) que na ocasião determinou os elementos mínimos necessários para combater a pobreza atribuindo esta missão em especial a formação escolar, na sua visão, à educação teria três características fundamentais:

- a) Como necesidad umana básica, como médio para adquirir las bases de conocimiento, actitudes, valores y habilidades para construir su vida futura, la educación debe proveer el potencial para aprender, responder a nuevas oportunidades, ajustarse al cambio social y cultural, y participar em actividades políticas, sociales y culturales.
- b) Como meio para alcanzar otras necesidades básicas, como nutrición, salud, vivienda, agua, etcétera. Como actividad que sostiene y acelera el desarrol-

lo, através de la formación de trabajadores capacitados em administración, tecnología y servicios, incrementa la productividad, y facilita el avance del conocimiento em campos aplicados y ciencia pura (BRACHO, 1992, p. 24 *apud* SILVA, 2002, p. 71)

De acordo com Silva (2002), das análises empreendidas dos documentos do BM observa-se que a almejada universalização da educação primária não foi atingida, mesmo considerando o crescimento de matrículas, este cenário, é explicado pelo enrijecimento do sistema de ensino, portanto, era necessário torná-los flexíveis com vista a atender aos anseios dos estudantes. Além disso, a almejada expansão da cobertura educacional da década de 1970 foi vinculada a critérios pautados em qualidade, eficiência e investimentos corretos. Desta forma, na possível restrição de gastos públicos resultado do desequilíbrio econômico o setor educacional também seria afetado, portanto, haveria um controle do financiamento para este setor conforme descrito no documento *El financiamiento de la educación em los países em desarrollo: opciones de política*.

Assim, o financiamento do setor educacional estava atrelado a três elementos: a flexibilização de diversas maneiras de oferta escolar considerando assim o contexto local; incentivo à iniciativa local de fornecimento de serviços e, por último, o aumento da eficiência dentro e fora do sistema.

De modo geral, podemos caracterizar a política do BM na década de 1980 como de subordinação da educação do conjunto de países em desenvolvimento, a exemplo da América Latina, aos ditames da instituição para a obtenção

de empréstimos. Recorrem ainda à teoria do capital humano que é pautada sobre uma racionalidade técnica, pois os técnicos e economistas do banco recomendam que a educação deve propiciar um mercado de crédito seguido da oferta de bolsas seletivas. Estas deveriam ser destinadas a educação superior. Defendem também a descentralização da gestão da educação pública e a promoção da expansão de escolas privadas e comunitárias.

Por fim, para os membros do BM a otimização do financiamento da educação pública nos países tomadores de empréstimos não é possível devido,

[...] a organização e funcionamento da educação pública, na maioria dos países latino-americanos, caracterizam-se pelo financiamento estatal total, o que significa gratuidade em todos os níveis da educação pública, não pagamento de matrículas e de mensalidades e administração centralizada [...] (SILVA, 2002, p. 77).

Na contramão, o BM defende a cobrança de matrícula e mensalidades para o nível médio e superior, além de determinar que o financiamento da educação deve ser restrito apenas a etapa primária e assim dar a liberdade para que os estabelecimentos privados de educação possam se consolidar e assim na visão do banco contribuir para o desenvolvimento educacional. Silva (2002) comenta que o BM elaborou documentos políticos no setor educacional que explicitavam dois tipos de educação: uma contencionista-reformista e outra compensatória-discricionária,

[...] a primeira, refere-se às políticas e às medidas dirigidas à redução de gastos e óticas para se ter acesso e sucesso na educação básica pública como direito, e a segunda refere-se à crônica obsessão pelas reformas sem mudanças, ou seja, quase sempre as reformas duram o exato período de uma gestão de governo, se que nada tenha sido alterado significativamente [...] (SILVA, 2002, p.78).

Em síntese, o BM concebe a educação como insumo necessário ao desenvolvimento econômico assumindo assim o caráter economicista. Busca um projeto de defesa maior participação do setor privado, bem como, a flexibilização da oferta educacional e a diversificação das fontes de financiamento. Com isso, cabe ressaltar que todo esse cenário tem como forte parceiro o Estado que tem cedido sua capacidade emancipatória e se coloca na condição de servilismo. Na década seguinte, 1990, veremos como o aparelho estatal tem corroborado para a consolidação do projeto de educação do BM.

(Des)caminhos da educação: a interferência dos organismos mundiais na educação

Na década de 1990, o BM reforça seu discurso de combate à pobreza, nesse sentido, Silva (2002) afirma que os documentos do banco dos anos 1992a, 1995a, e 1995c proclamam decisivamente as políticas setoriais destinadas para os diversos níveis e modalidade de ensino. Já no que se refere aos conceitos analíticos determinou as necessidades básicas de aprendizagem e da pobreza, considerando assim, a dimensão político-ideológico seguido da imposição de resultados a serem alcançados,

[...] Com relação à pobreza, os gestores do Banco Mundial não se interessam por todo o empobrecimento da população. Nas décadas anteriores, o diagnóstico efetuado por seus membros atingia em torno de 40% da população; mas, nos anos de 1990, o interesse concentrou-se em 10% da população desprovida de uma cesta básica, tendo como estratégia, para mitigar a pobreza indigente, os programas focalizados e concebidos dentro da lógica assistencialista. Quanto às necessidades básicas de aprendizagem, nos anos de 1970, tratava-se de uma definição minimalista, ou seja, como fazer para que todos adquirissem o mínimo necessário de educação, maximizando os indicadores de eficiência, de acesso, de conclusão da educação primária e de alfabetização da população adulta, com um mínimo de desperdício [...] (SILVA, 2002, p. 82).

Além dos problemas acima referidos, Mello (2004) afirma que os financiamentos cedidos pelo banco para a educação primária foi seu maior objetivo na década de 1990, essa ação é fortemente sustentada sob o julgo de promover oportunidades para aqueles em desvantagem com vista a aquisição de conhecimentos e de habilidades. Ainda nesta década, o BM, condicionou os empréstimos aos países latino-americanos não só com a obrigação de realizar reformas estruturais no sentido de reestruturar o setor público e eliminar os déficits fiscais. Nesse sentido, a reforma política administrativa na educação era concebida “[...] como elemento básico de diminuição de desigualdades sociais, pela oportunidade de ingresso individual no mercado de trabalho, o que contribuiria para o desenvolvimento e crescimento econômico dos países, baseada no incremento de capital humano [...]” (MELO, 2004, p. 186).

Mas é na década de 1990 que o BM impõe a todas as nações suas políticas de alcance das necessidades básicas de aprendizagem para todos durante a Conferência Mundial de Educação para Todos. Na ocasião, o banco imprimiu sob a educação a lógica credencialista-utilitarista focalizada na metodologia de ensino, alicerçada no conceito de capital humano, somado a isso, o discurso de Educação para Todos (EPT) deveria ser orientado pela noção de competências e habilidades que os indivíduos deveriam desenvolver.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia e teve como principal patrocinado o BM. Na ocasião, os países-membros se comprometeram em promover a universalização da educação básica. Para alcançar esta meta, os países participantes deveriam realizar adaptações locais das estratégias definidas na conferência, feito isso, estariam contribuindo para a melhoria da qualidade educacional com desdobramentos positivos na vida dos indivíduos.

Após a conferência em questão, foram realizados outros espaços de discussões para reafirmar o pacto firmado em Jomtien, a saber: Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Índia, 1993); Fórum Mundial de Educação para Todos em Dacar (Senegal, 2000); Metas de Desenvolvimento do Milênio (Dacar, 2000); a Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001), a Declaração de Tarija na XIII Conferência Ibero-Americana de Educação (Bolívia, 2003) e a Declaração de Brasília (Brasília, 2004). Mendes Segundo (2006), afirma que,

A conferência de Jomtien torna-se um marco nas determinações sobre educação mundial, principalmente nos países pobres. Como princípio, to-

dos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária e a sustentabilidade econômica deveriam ter como preocupação a agenda da educação para todos. A partir daí, a educação passaria a ser monitorada nos países envolvidos, sob pena de causa ingovernabilidade ou instabilidade social (MENDES SEGUNDO, 2006, p. 230).

Durante a Conferência em Jomtien, estiveram presentes mais de 1.500 delegados de 155 países com o objetivo de elaborar propostas para o documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos tinha como subtítulo: a Satisfação das Necessidade Básicas de Aprendizagem e contém 10 artigos, dos quais destacamos o nº 1,

Satisfazer as necessidades básicas: Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 01).

Em face do exposto, para Melo (2004), o artigo 1 da declaração concebe a educação básica como princípio de realizar a integração social, ética e cultural, contribuindo assim para que outras nações construam novos níveis de educação e capacitação, ou seja, a concepção de educação exposta implicitamente na declaração está vinculada à formação para o trabalho. Ademais, a declaração citada tensiona elevar as taxas brutas e líquidas de escolarização e de alfabetização de pessoas entre 15 e 24 anos, mas teria controle sobre os gastos destinados ao ensino, bem como o número de alunos por docente e a porcentagem de docentes habilitados.

Observa-se que, durante a conferência foram definidas 6 metas a serem cumpridas pelos países participantes, a saber:

[...] Meta 1 A expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; Meta 2 O acesso universal ao ensino fundamental (ou nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; Meta 3 A melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; Meta 4 a redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; Meta 5 a expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; Meta 6 a construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável (MENDES SEGUNDO, 2005 p. 71).

Da análise empreendida por Mendes Segundo (2005) sobre as metas acima apresentadas, a autora comenta que a declaração proporciona deliberações e novas abordagens diante das demandas básicas educacionais sob o manto de garantir que todos os indivíduos tenham acesso a conhecimentos necessários para uma visão mais humana. Nesse sentido, foi orientado que os países-membros formassem Planos Decenais que contemplassem as metas do Plano de Ação¹² de Jomtien.

De acordo com Mello (2004), este plano se apoia em três tipos de ações prioritárias destinadas para os países devedores que deverão seguir a cartilha imposta, funcionando assim, com uma nova condicionalidade para a realização de empréstimos e financiamentos específicos para a educação.

A primeira ação prioritária do plano está centrada em nível nacional, ou seja, cada nação tem uma relativa autonomia para “[...] elaborar ou atualizar planos de ação mais amplos e a longo prazo, aos níveis local e nacional, para a satisfação das necessidades de aprendizagem consideradas básicas [...]” (UNESCO, 1990, p. 10). No entanto, serão responsabilizados pelos resultados que possam surgir no tocante a coordenação da utilização dos recursos.

A segunda ação prioritária em nível regional (Continental, Subcontinental e Intercontinental), esta ação afir-

12 De acordo com Mendes Segundo (2005) o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem foi elaborado a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos “[...] este plano de ação fundamenta-se no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, e foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais, e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos [...]” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 73).

ma que as ações para a satisfações das necessidades básica de aprendizagem deverão ser realizadas por cada país, mas de forma interligada, pois “[...] existem muitas formas de cooperação entre países com condições e interesses similares, que poderiam contribuir e, de fato, contribuem para esse esforço [...]” (UNESCO, 1990, p. 14).

A terceira ação prioritária está voltada para o nível mundial, nesse âmbito, é concebem que a satisfação das necessidades básica de aprendizagem é de interesse tanto dos países desenvolvidos quanto dos subdesenvolvidos “[...] por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos [...]” (UNESCO, 1990, p. 16).

De acordo com Mendes Segundo (2005), a Conferência de Educação para Todos de Jomtien representa um marco no setor educacional mundial, especificamente para os países pobres que são submetidos aos ditames do BM para o acesso ao financiamento requerido.

Das análises empreendidas por Saviani (2012), Torres (2001), Coraggio (1996) e Martinez Boom (2004), a concepção de EPT agudiza ainda mais o dualismo existente na educação localizada numa sociedade de classes. A análise de Torres (2001) assinala que durante toda a década de 1990 concomitante com os diversos espaços de discussões para (re)articular para o alcance da universalidade da educação básica, reconhece que nesse processo houve mudanças da proposta original para atender a perspectiva econômica atribuída a educação pelo BM, assim, a autora afirma que:

[...] de educação para todos, para educação dos mais pobres; de necessidades básicas, para necessidades mínimas; da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (TORRES, 2001, p. 29).

Libâneo (2012) acrescenta a análise da autora citada anteriormente afirmando que a concepção educacional se mostra estritamente imediatista e instrumental. Nesse sentido, a educação assume o caráter economicista imposto pelo BM, assim como, a responsabilização pela redução da pobreza. No entanto, tal preocupação do organismo internacional visa oferecer uma qualificação para os pobres para colaborarem com o processo de desenvolvimento econômico. Podemos acrescentar que, a aprendizagem passa a ser considerada pelos resultados observáveis guiados por competências “[...] la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje [...]” (UNESCO, 1990, p. 04).

Nesse sentido, Martínez Boom (2004), afirma que tais necessidades básicas de aprendizagem estão relacionadas ao desenvolvimento humano, medido pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Ainda conforme o autor citado, aprendizagem é entendida na declaração de Jomtien como a mera obtenção de capacidades, atitudes e comportamentos indispensável a vida de cada criança, jovem e adulto, resumindo-se assim ao domínio das

[...] necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura , la expresión oral , el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades , vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo [...] (UNESCO, 1990, p. 07).

Registra-se que, o conceito de desenvolvimento humano é de responsabilidade do indivíduo pois seria uma característica inata ao ser humano, nesse sentido, Libâneo (2012) comenta que a noção de competências mínimas necessárias para sobreviver na sociedade é fundamental para o alcance do desenvolvimento humano e social.

Após quatro anos da realização da Conferência em Jomtien, foi criada a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI sob a coordenação do pedagogo francês e principal consultor da ONU, Jacques Delors, responsável pela elaboração do documento conhecido como Relatório Educação: um tesouro a descobrir. Destacamos que dos nove capítulos do referido relatório, evidenciamos nossa atenção para o quarto, este, intitulado: Princípios: os quatro pilares da educação, afirma que a “[...] educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro [...]” (UNESCO, 1996, p. 89).

De acordo com o relatório se faz necessário impedir a gama de informações às quais pessoas ficam submersas, além disso, criticam a atenção dada aos aspectos cognitivos, pois já não responde as necessidades do mundo em constante transformações, a educação seria a bússola que guiará o processo educativo a se adaptar ao século XXI, assim sendo, [...] as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais que têm ocorrido no cenário mundial fazem parte do contexto que justifica, em tese, essa nova pedagogia e as reformas educacionais a ela inerente [...] (MAIA; JIMENEZ, 2004, p. 105).

Portanto, o relatório da ONU, afirma que a educação deve não mais centrar-se demasiadamente em teorias, na abundância de conteúdos, significando que a crítica está em que o ensino formal focaliza apenas o aspecto do aprender a conhecer, dando assim, pouca ou quase nenhuma importância para os elementos de aprender a fazer. Assim, Dehors, juntamente com a comissão responsável determinam que para,

[...] poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes [...] (UNESCO, 1996, p. 89-90 grifo nosso).

Ademais, no Relatório de Delors é anunciada a emergência de uma nova sociedade pautada no uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, diante disso, no processo educativo importa três funções: a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, a educação deve “[...] adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana [...]” (UNESCO, 1996, p. 21).

De acordo com Maia e Jimenez (2004), as transformações previstas para o século XXI alterariam principalmente o modo de produção de riquezas, o avanço do conhecimento científico e das relações sociais e políticas, nesse sentido, a educação deverá ser contínua “[...] para habilitar o trabalhador, nesse novo cenário, elege-se o modelo das competências, tido como mais dinâmico, abrangente e complexo que os esquemas até então vigentes [...]” (MAIA; JIMENEZ, 2004 p. 106).

Para justificar o uso do modelo de competências o relatório Delors aponta que o conceito de qualificação profissional estaria obsoleto, então a noção que mais contempla as mudanças ocorridas no mundo do trabalho seria o de competência pessoal “[...] O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção [...]” (UNESCO, 1996, p. 93), além disso, a passagem da noção de qualificação à noção de competência são justificados pela exigência dos trabalhadores executarem atividades em equipes, a personalização das tarefas suscitado pelo reestruturação produtiva, eliminando assim qualquer vestígio de despersonalização do trabalho de origem fordista e por fim os empregadores tem substituindo a busca de qualificação material uma competência individual.

De acordo com o relatório, competência seria:

uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (RELATÓRIO, 2003, p. 94).

Cabe ressaltar que os fundamentos teóricos do modelo de competências têm como principal referência os estudos do sociólogo francês com expertise em sociologia do trabalho, Phillippe Zarifian o qual tem desenvolvido cientificamente o conceito sobre competência em meados da década de 1970. Zarifiam (2003) discute inicialmente a irrelevância de se colocar em campos opostos qualificação e competência tanto no nível teórico quanto prático, destaca também o erro em considerar qualificação e competência como complementares não é aceitável a longo prazo. Para o autor:

[...] A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente, É uma maneira de qualificar [...] Portanto, não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo de competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação [...] (ZARIFIAN, 2003, p. 37).

Ao construir o percurso histórico da emergência do modelo de competência, Zarifian (2003), determina quatro momentos fundamentais, o primeiro, compreendido com início nos anos 1970, em seguida a década de 1980 e por último os anos 1990.

O início dos anos 1970 a ênfase recai sob o aspecto da autonomia individual, Zarifian (2003) aponta como grande acontecimento neste período o acordo de classificação firmado no campo metalúrgico em 1974, na ocasião, fora estabelecido três critérios: responsabilidade, autonomia e exigência de formação. O autor alerta para o fato que tais critérios só terão significado se “[...] somente se fizermos deles, atributos de indivíduos humanos [...]” (ZARIFIAN, 2003, p. 50) essa visão difere da perspectiva do acordo estabelecido inicialmente, pois, entendem que não são as pessoas que são classificadas e sim os empregos que elas ocupam.

Segundo Zarifian (2003), emprego autônomo ou emprego responsável apresentam um contra-senso, assim, ambos só podem ser aplicados apenas os indivíduos, assim como a formação. No entanto, tem considerado a avaliação dos empregos, o autor exemplifica da seguinte maneira ao escutar frases como: “Dir-se-á: tal posto requer tal nível de autonomia” e acrescenta que os indivíduos passam a ser classificados de acordo com o emprego que ocupam. Além disso “[...] o que se chama de ‘emprego’ no acordo será interpretado como ‘posto de trabalho’ nas empresas [...]” (ZARIFIAN, 2003, p. 51).

Dos critérios apresentados anteriormente, Zarifian (2003) discorre suas principais características no que se refere aos critérios de autonomia e de responsabilidade. No que se refere a autonomia o autor entende como ação contrária as normas, ou seja, essa concepção, vai na contramão da tradição taylorista caracterizada pela divisão e hierarquização das tarefas, pelo rígido controle do tempo, padronização de métodos; treinamento e aperfeiçoamento dos indivíduos e por último pela divisão de responsabilidades

entre os trabalhadores e a gerência, dito de outro modo, “[...] é uma verdadeira inversão de valores em relação à tradição taylorista; a diminuição das normas se torna algo benéfico, o que mostra, indiretamente, que os empregos com muitas normas são, se não um mal, pelo menos uma situação pouco desejável e valorizada [...]” (ZARIFIAN, 2003, p.52).

O pesquisador francês comenta que os critérios de autonomia e responsabilidade são novidades quando se considera a complexidade da atividade, nesse sentido, ocupar um emprego complexo nem sempre era garantia que seria seguido as normas tão pouco realizado com responsabilidade.

Zarifian (2003) atenta para a questão da individualidade, considera que cada indivíduo tem potencial e atributos que lhe são próprios e que não podem ser negadas ou compartilhadas no seio do interesse coletivo. Portanto, o autor apresenta o seguinte questionamento: Como conciliar o reconhecimento da individualidade com o caráter coletivo do trabalho e dos modos de vida?

Ainda na década de 1970, a questão da individualidade adentra o convívio dos atores sociais, de acordo com Zarifian (2003), a Confédération Nationale du Patronat Français (CNPF) apossou-se do termo lançando uma campanha que questionava a democracia sindical e operária defendendo “[...] o respeito à faculdade de expressão e de participação de todo indivíduo (sindicalizado ou não) na tomada de decisão para a elaboração das reivindicações e modalidades da ação sindical [...]” (ZARIFIAN, 2003, p. 55).

Em síntese, na década de 1970 mesmo que a palavra, ainda, não estivesse sendo utilizada a noção de competência surge durante uma ampla crise econômica que afetou tanto o setor privado quando o serviço público, este desequilíbrio

perdurou de 1982-1983). Nesse contexto são apresentados dois primeiros significados da noção de competência:

Competência é a ocupação experta do espaço de autonomia devolvido (reconhecido) ao assalariado, espaço de indeterminação, de não-prescrição, que a ação do indivíduo ou do grupo 'competente' deve preencher; competência é também a expressão de capacidades individuais, singulares, no seio de um conjunto coletivo. (ZARIFIAN, 2003, p. 57)

Em meados da década de 1980 (1984-1985), a termo competência passa a ser utilizado de forma mais evidente, neste período, o elemento fundamental está voltado para a recuperação francesa da crise iniciada ainda nos anos 1970. Nesse contexto, as estratégias empresariais são definidas em dois momentos.

O primeiro momento busca a saída da crise *pele alto*, dito de outra forma, busca-se o aumento da qualidade dos produtos, uma personalização da relação com os clientes e uma complexificação do desempenho, estes aspectos foram resumidos em cinco palavras-chave: custo, qualidade, flexibilidade, prazo e inovação (CQFPI), neste momento, é acrescentado explicitamente a noção de competência evidenciando assim o aspecto da autonomia “[...] delegar uma parte do poder de decisão às equipes de base, para que elas possam responder ao aumento da complexidade do desempenho [...]” (ZARIFIAN, 2003, p. 60).

Já o segundo momento das estratégias das empresas focaliza o enfrentamento da incerteza da retomada econômica, a incerteza do crescimento e desenvolvimento dos mercados e a elevação das variações de curto prazo, neste cenário, o retorno dos anos gloriosos vividos no auge do

capitalismo está cada vez mais distantes. Tal incerteza, é aprofundada pela complexificação tecnológica e dos produtos realizado de forma acelerada. Para Zarifian (2003) este momento reforça o aspecto da autonomia da análise e de ação em situações individuais e coletivas. Ainda na década de 1980, é adicionada a noção de competência:

[...] a definição complementar da competência se esclarece: assumir uma responsabilidade local, em dada situação; saber tomar a decisão certa num prazo curto, ante um evento que é, ele mesmo, uma expressão condensada da incerteza. Ela se junta às conquistas dos anos 1970 e as incorpora em uma visão mais diretamente econômica [...] (ZARIFIAN, 2003, p. 60).

O terceiro momento em 1990, de acordo com Zarifian (2003), pode ser considerado o mais penoso devido ao contexto permeado por uma economia desfavorável, além disso, a década em questão é marcada pela radical reformulação da *governança* das grandes empresas, no entanto, as mudanças organizacionais ocupam pouco espaço, neste período, “[...] a prioridade é dada a planos drásticos de redução de custos e efetivos e a uma procura de aumento da rentabilidade, assim como à redistribuição dos setores e das linhas de produtos [...]” (ZARIFIAN, 2003, p. 68-69). Assim sendo, a noção de competência pouco avança, ou como afirma Zarifian (2003) é ocultada.

Ainda nos anos 1990, no entanto, no final desta década, a temática da competência ressurge de forma reconfigurada, pois agora se trata de um modelo consubstanciado pelo valor social. Nesse cenário, a ênfase recai sobre o

desenvolvimento e a mobilização de competências que tem como fundamento a questão da produtividade com vista à retomada do crescimento econômico do modo de produção capitalista, nesse sentido, a noção de competência é inserida no campo educacional, concebida como insumo necessário para o desenvolvimento econômico.

A partir das políticas educacionais que se entrelaçaram com a pedagogia das competências compreendemos que dois campos de análise caminham na academia de maneiras opostas sobre o conceito. O primeiro é o de Philippe Perrenoud (1999) que argumenta que a competência é a faculdade de agir numa situação com os conhecimentos, mas sem enquadrar-se somente a eles. Dessa maneira, as competências são abordadas como capacidade de utilizar recursos cognitivos para superar questões e propor soluções com eficácia e pertinência para determinadas situações (PERRENOUD, 1999). A crítica à proposta do sociólogo suíço foi feita por uma perspectiva que argumenta que o objetivo da pedagogia das competências de mobilizar conhecimentos na experiência acaba afetando de maneira drástica a formação dos professores levando ao consequente esvaziamento dos currículos escolares. Exemplos de autores que abordam essa perspectiva são: Newton Duarte, Acácia Zeneida Kuenzer e Marise Nogueira Ramos.

O contexto histórico e social que se insere o conceito de competência na educação é o de mudança do regime de acumulação fordista para o modelo de acumulação flexível, denominado toyotista no contexto do século XX. Com isso, a educação formal e laboral é influenciada por um modelo que acentua a defesa do empreendedorismo e das relações precarizadas no campo do trabalho que ganham força na fase de reestruturação do capital.

Da relação entre o mundo do trabalho e a escola PERRENOUD (1999) afirma:

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Dessa maneira, a escola é um dos principais elementos afetados no contexto do modelo atual do capital. “A escola, tal como se estrutura na modernidade, é uma instituição burguesa, no sentido de que é nascida do ventre da sociedade do capital, se vinculada ao ideário democrático-burguês e toma parte na dinâmica produtiva e reprodutiva da sociedade.” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 175).

Logo, arquiteta-se a partir da escola, devido às influências de órgãos mundiais nos países no contexto do neoliberalismo, uma formação que contemple os campos do emprego e da formação humana de acordo com o interesse burguês. Assim, a escola “[...] é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentidos práticos aos saberes escolares.” (RAMOS, 2006, p. 222).

Com isso, currículos e programas escolares acabam sendo moldados para ligar a escola ao mercado e colocar em prática uma pedagogia aliada a resultados que é denominada de pedagogia das competências. Ramos (2006) faz sua crítica pela vertente sócio-econômica e psicológica. Na

primeira, “A relação emprego-formação é o modo especificamente econômico que assume a relação trabalho-educação sob o capitalismo.” (RAMOS, 2006, p. 239). No que concerne a segunda vertente “[...] a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática ou ao circuito curto da capacidade.” (RAMOS, 2006, p. 235-236).

Diante de tais questões impostas na construção da escola pelo modelo capitalista percebemos uma mera reprodução de uma racionalidade técnica e pedagógica influenciado pelas práticas modernas dos meios de produção. A grande consequência desse processo é que um reduto educacional que deveria formar rumo à emancipação humana¹³ acaba alienando, formando pelas relações burguesas estranhadas e moldando numa perspectiva unilateral¹⁴ os filhos da classe trabalhadora. Portanto,

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem,

13 Compreendemos o conceito de emancipação como Tonet (2005) “[...] a emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, é que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre.” (TONET, 2005, p. 154).

14 A educação unilateral se contrapõe ao modelo omnilateral. A unilateralidade visa preparar o homem para o trabalho alienado na sociedade burguesa. Já a omnilateralidade “[...] diz respeito a uma formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes.” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 84).

é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. (KUENZER, 2002, p. 10)

O recinto educacional moldado para a classe trabalhadora no contexto de domínio burguês da sociedade engendra perspectivas técnicas e, como espaço essencial para o ensino, acaba se desviando da função transformadora ao adotar um currículo vinculado às competências. Assinalamos ainda que ao invés de formar para a compreensão dos elementos mais elaborados do conhecimento exigido para a tecnologia mais refinada, orienta-se para o esvaziamento dos conteúdos ensinados com o argumento de que na sociedade tecnocientífica atual o conhecimento é dinâmico e sempre renovável. Com efeito, é necessário aos estudantes estarem preparados para se adaptarem as diversas exigências do trabalho, como aprender as habilidades sociais, caso não ficarão excluídos do processo. Assim, o objetivo da escola é preparar os indivíduos para resolver problemas da sua prática e nunca formar por uma educação crítica que rompa com a sociedade capitalista e construa um projeto coletivo.

Duarte (2001) apresenta críticas consistentes sobre a pedagogia das competências ou o aprender a aprender. A primeira refere-se a colocar num patamar maior o aprender

sozinho em detrimento de um ensino guiado pelas formas mais elevadas do conhecimento. A segunda refere-se à importância maior ao método científico do que ao conhecimento científico. Os últimos pontos da crítica do autor revelam-se pela necessidade do aprender a aprender sempre realizar atividades impulsionadas pelo interesse funcional das crianças e que a educação está inserida num processo de atualização constante, pois a educação tradicional construídas no contexto de sociedades estáticas estaria ultrapassada.

Dessa maneira, o aprender a aprender enraizado nos currículos neoliberais e pós-modernos trabalha pela alienação na sociedade capitalista. Para avançar nos aspectos de construção de uma sociedade emancipada a luta deve ser pela construção de um conhecimento elaborado e sistematizado das ciências humanas, natureza, artes, sociologia e filosofia.

Considerações finais

Como deixamos claro ao longo da exposição, as orientações do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento atendem ao processo de desenvolvimento econômico. Ademais, esta instituição assume o protagonismo durante a Conferência em Jontiem imprimindo no complexo educacional a racionalidade dos procedimentos econômicos, resumindo-a a um caráter estritamente imediatista e instrumental.

Com a elaboração do relatório Jacques Delors, a educação assume a função de ajudar a superar a realidade econômica e adaptá-la ao capital em crise. Neste século, vemos uma apologia incontestável à sociedade do conhecimento,

descaracterizando a centralidade do trabalho, no entanto, o que aponta a discussão dos pilares da educação e a noção de competência no Relatório de Educação é a possibilidade de propiciar uma melhor gestão do capital e com isso ajudar a recuperar as taxas de lucros que apresentavam pequenos aumentos.

Diante do exposto, o modelo de competências, articulado pela camada burguesa, surge como mecanismo necessário para a habilitação do trabalhador que for atuar no desenvolvimento socioeconômico do mercado. Com isso, a educação vira arma da camada burguesa democrática para perpetuar a sua ideologia. Nesse sentido a necessidade da luta por uma sociedade cuja educação favoreça a totalidade do ser, na qual as consciências possam ser livres das amarras do capital, põe para nós, um desafio crucial.

Ainda assim, é preciso avistar que o processo de formação de uma sociedade socialista exige um processo de formação do trabalho educativo com a intenção da transformação social. Assim, a educação deve formar o ser como um agente do processo de luta radical em busca da revolução que modifique as relações sociais.

Referências

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**, 2002. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

LIBÂNEO, José C. O Dualismo Perverso da escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAIA, O; JIMENEZ, Suzana Vasconcelos. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU In: Jimenez, Suzana Vasconcelos; RABELO, Jackline (Orgs.). **Trabalho, Educação e Luta de Classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

MARTINEZ BOOM, Alberto. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**: dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

MELO, Adriana Almeida de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil**: o Fundef no centro do debate. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos In: RABELO, Jackline et al. (Org.). **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária (Editora UFC), 2006.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

SOUSA Jr. Justino de. **Marx e a crítica da Educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR,** (1996). Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em: 25 mar. 2022.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2003.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: ALGUNS APONTAMENTOS¹⁵

*Agercicleiton Coelho Guerra
Adriana Mota de Oliveira Sidou
José Deribaldo Gomes dos Santos*

Introdução

A exposição tematiza a gestão democrática e sua relação com a crise estrutural do capital. A pesquisa está situada sob as coordenadas da ontologia materialista, inaugurada por Marx e recuperada por Lukács, que concebe o ser social como um complexo de complexos, que tem no trabalho o seu momento fundante.

O trabalho para Marx é o momento em que homens e mulheres, por meio de atos teleológicos, transformam a natureza ao mesmo tempo em que modificam a própria natureza humana. O trabalho constitui-se no momento fundante do ser social é por intermédio dele que a humanidade se afasta das barreiras naturais. O trabalho como atividade mediadora entre o sujeito humano e a natureza, ao criar o ser social, torna-se modelo para outros complexos sociais. As necessidades postas pelo trabalho dão origem, paulatinamente, a novas necessidades sociais. O surgimento dos novos complexos sociais, a exemplo de educação, política,

¹⁵ Artigo publicado na Revista on line de Política e Gestão Educacional, vol 24, nº 2 em 09 de abril de 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13283>

direito, dentre outros, retroagem sobre o trabalho enriquecendo-o. Entre esses novos complexos sociais e o trabalho cria-se determinado grau de dependência ontológica e autonomia relativa, em que a predominância recai sobre o momento fundante.

O método, por sua vez, representa uma expressão do movimento do real, que parte das inúmeras determinações vinculadas ao fenômeno estudado, articulado com o processo de reprodução social em sua totalidade.

Neste sentido, a função social da educação, dentro do processo de reprodução social, é o de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhe permitam participar do gênero humano, ou seja, da apropriação do patrimônio humano historicamente acumulado.

A educação enquanto um complexo social, não poderia, portanto, deixar de ser permeada pelas contradições ora postas pelo modo de produção vigente. No caso específico da gestão democrática, temos um princípio constitucional sob o qual deverá ser organizada a educação no Brasil; princípio este, que a presente pesquisa pretende analisar, tomando como base uma investigação de caráter teórico e bibliográfico, destacando, sobretudo, o papel que desempenha no atual contexto do capitalismo contemporâneo, e para, além disso, entender quais os limites e possibilidades da gestão democrática dentro da escola pública.

Com o objetivo definido, dividiu-se o artigo em duas partes articuladas entre si: na primeira realizou-se uma breve discussão sobre a crise estrutural do capital e na segunda contextualizou-se o surgimento da gestão democrática e sua

trajetória para o campo da Educação, procurando demonstrar que o princípio da gestão democrática ressurgiu em um momento denominado por Mészáros (2011a) como crise estrutural do capital, e que se vinculou às políticas de reestruturação do país, fortemente articuladas com as demandas internacionais que orientam menor participação financeira do Estado, a partir do incentivo à participação da comunidade, mantendo-se centralizadas as políticas e o poder de decisão.

Crise estrutural do capital: um breve entendimento

Não há dúvida de que o mundo atual vive uma crise sem precedente em sua história. Existem várias hipóteses sobre a origem e o desdobramento de tal crise. A presente exposição, para compreender o momento atual, prioriza as pesquisas de Mészáros (2011a), cuja análise entende que hoje o mundo vive uma *crise estrutural do capital*. Para esse autor, a crise contemporânea apresenta uma perigosa distinção daquelas verificadas no passado. Esta não é como as anteriores, cíclica; trata-se de uma crise estrutural.

De acordo com Mészáros (2011b), a crise estrutural possui quatro aspectos principais: (1) o seu caráter é *universal*, e por isto não se restringe às esferas financeira e comercial, ou a um ramo particular da produção; (2) seu alcance é global, na medida em que não se limita a um conjunto particular de países; (3) sua *escala de tempo é permanente*, ou seja, a crise é intermitente, e seus reflexos estão sempre presentes e (4) esta crise se desdobra de modo rastejante, haja vista o vasto arsenal que se põe em movimento para diminuir os seus efeitos.

O filósofo húngaro, para demonstrar as distinções entre o que se vive hoje e as convulsões econômicas do passado, lembra que na época de Marx a confiança da classe dominante era tanta, que ela usava as páginas dos jornais para conversar consigo mesma. Na atualidade, esta mesma classe precisa de um “[...] órgão de propaganda de circulação em massa, com o objetivo de mistificação geral” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 19). Os problemas da humanidade são contados a partir do ponto de vista de quem precisa mascarar as reais causas dos problemas.

Alguém pode pensar numa *maior acusação* para um sistema de produção econômica e reprodução social pretensamente insuperável do que esta: *no auge de seu poder produtivo, está produzindo uma crise alimentar global* e o sofrimento decorrente dos incontáveis milhões de pessoas por todo o mundo? Essa é a natureza do sistema que se espera salvar agora a todo o custo, incluindo a atual “divisão” do seu custo astronômico (MÉSZÁROS, 2011a, p. 21).

Nota-se uma clara tentativa de ocultação da crise, seja através do sistema que procura ignorar a manifestações do conflito, como também pela sua deturpação. Quando esses conflitos aparecem de modo inegável, de modo que se impossibilite sua ocultação e ou mistificação, passam a ser tratados como meros efeitos ou defeitos a serem corrigidos, geralmente, pela intervenção do Estado.

A crise estrutural do sistema do capital como um todo está destinada a piorar consideravelmente, atingindo não somente o mundo das finanças globais, mas alcançando todos os domínios da vida social, econômica e cultural, expli-

citando Mészáros (2011a, p. 17) que não se trata de uma crise financeira maciça, mas da possibilidade de autodestruição tanto do sistema reprodutivo social como da própria humanidade e, para exemplificar, indaga o que aconteceria com o nosso planeta caso o restante do mundo adotasse o mesmo padrão de consumo dos Estados Unidos.

Outro aspecto sobre a crise estrutural do capital é que ela não é decorrente da escassez, mas é o resultado da superprodução, ou seja, a oferta de excesso de produtos sem o correspondente aumento da procura, fato que gera a queda dos preços das mercadorias causando a diminuição do lucro.

Como parte das estratégias para solucionar o problema da superprodução, o capital em seu sistema de produção de mercadoria decreta o valor de uso das coisas, que se caracteriza pela redução de vida útil das mercadorias, o que em grande medida corrobora com a devastação do meio ambiente: “[...] com desperdício voraz os *limitados recursos* do nosso planeta, o que é posteriormente agravado pela poluição e *pelo envenenamento do meio ambiente humano*, decorrentes da produção em massa de lixo e a fluentes” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 73).

Os seres humanos são, por sua vez, convertidos em *força de trabalho necessária*, que, sob o jugo do capital, tornam-se uma *mercadoria comercializável*, assim como todas as outras.

Como consequência do aprofundamento da crise estrutural, temos a subjugação do valor de uso ao valor de troca e a realização de uma produção mais intensamente voltada para a autorreprodução do capital, e apenas em um segundo plano para o atendimento das necessidades huma-

nas, intensificando com isto as consequências destrutivas como a precarização do trabalho e a destruição da natureza.

O desemprego, por sua vez, atinge um caráter crônico de desemprego estrutural, que já não se limita ao exército de reserva. Destacando-se também a erosão do trabalho contratado e regulamentado, que vem sendo substituído pelas diversas formas de *cooperativismo*, *empreendedorismo*, *trabalho voluntário*, *trabalho atípico*, que por seu turno, caminham em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho.

Neste momento de crise estrutural, marcado pela destruição das forças produtivas do meio ambiente, assim como da força humana de trabalho, a partir de um trabalho precarizado e à margem do processo produtivo, o capital busca estratégias para garantir o seu ciclo reprodutivo, implantando um enorme processo de reestruturação. Complexos como o da educação, por exemplo, passam a ser tomados como instrumentos capazes de maximizar o processo produtivo, tanto no que se refere à formação do trabalhador útil ao novo processo de produção capitalista, quanto no processo de manipulação das consciências. Neste processo, o Estado passa a assumir papel central no que concerne à sua operacionalização, estritamente imbricada à neoliberalização e ao peso mandatário dos organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, com destaque para o compromisso assumido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos e suas metas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, é uma boa ilustração da relação entre as reformas, demandadas pelo capital em crise estrutural e o

complexo educativo. O evento realizou-se em Jomtien, na Tailândia, e teve o patrocínio do Banco Mundial. A partir dessa conferência, os 155 países participantes e as 120 organizações não governamentais assinaram e aprovaram a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, cujo compromisso principal referia-se à universalização da educação básica.

Com base na Conferência de Jomtien, foram traçadas seis metas para a educação: meta 1 – expansão dos cuidados e atividades para crianças em idade pré-escolar; meta 2 – acesso universal ao ensino fundamental; meta 3 – melhoria da aprendizagem; meta 4 – redução do analfabetismo adulto; meta 5 – expansão de oportunidade de aprendizagem para adultos e jovens; meta 6 – a construção de conhecimentos, habilidades e valores para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável. O Banco Mundial, com objetivo de garantir o cumprimento das metas aferidas no respectivo documento, determina que todos os acordos socioeconômicos a partir de então terão como pré-requisito o atendimento das reformas *exigidas*.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos passa a ser um dos principais documentos norteadores das políticas da educação brasileira dos anos 1990. O referido documento se inicia com um relato dos problemas educacionais, trazendo dados como o número de crianças que não têm acesso ao ensino primário, de adultos analfabetos, ou seja, os dados de falta de escolaridade. Na sequência, apresenta o que ele define como “quadro sombrio de problemas” relacionados ao quadro socioeconômico, para tentar relacioná-los:

Esses problemas atropelam os esforços enviados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990, p.1).

Outro aspecto que destacamos no Plano de Ação ora apresentado são as constantes recomendações de cooptar para a educação, novos agentes de financiamento e auxiliares no processo de atendimento as necessidades básicas de aprendizagem. Temos como exemplo o artigo 7º que dispõe como um dos objetivos o fortalecimento de alianças, justificando este que:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis /.../ (UNESCO, 1990, p. 5).

Defesa esta também presente no artigo 9º, em que apresenta o argumento que: “Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (UNESCO, 1990, p. 5). Em outro trecho, chega a apelar “[...] aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que somem a este urgente empreendimento” (UNESCO, 1990, p. 6).

Em consonância com as demandas postas pelo capital, o governo brasileiro elaborou o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, documento que “[...] define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 6), justificando que:

Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar” (BRASIL, 1995, p. 6).

De acordo com o referido Plano Diretor (1995, p.11), o Estado seria incapaz de “[...] atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário é algo cobrado pela cidadania [...]”, e assim concebe a reconstrução do Estado, como meio pelo qual este possa resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de programar políticas públicas.

A reforma ora proposta tinha como orientação reduzir as funções do Estado, passando este de executor, ou prestador direto dos serviços, para regulador e provedor destes, com destaque para os programas de Educação e Saúde considerados essenciais. A governança seria reforçada através da adoção gradual de um novo modelo de administração, “[...] de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995, p. 13).

A Constituição Federal de 1988 também apresenta uma correlação com as propostas da respectiva reforma do Estado quando prevê, por exemplo, em seu Art. 205º que “A educação direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL/CF, 1998, p. 121).

Tal perspectiva vem em atendimento às demandas do Banco Mundial que, a partir dos anos 1980, juntamente com outros organismos multilaterais de financiamento, passam a “[...] desempenhar o papel de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, por meio de programas de ajuste estrutural” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 47), procurando inclusive associar lógica da governabilidade à reforma estrutural sob a premissa de que a não realização da reforma ensejará em forte crise política, pois segundo a autora, (2005, p. 59):

O Banco Mundial, na condição de responsável pelos recursos oferecidos aos países periféricos, vai procurar manter a ordem estabelecida mediante redução dos gastos públicos, desregulamentação dos mercados, abertura econômica, privatização das empresas estatais e diminuição do papel social que o Estado poderia vir a ter.

Com o argumento de que o Estado é grande demais e lento para agir, o pressuposto da Reforma do Aparelho do Estado pretendia ampliar a eficiência e a eficácia principalmente sobre a utilização de recursos públicos, pressuposto

este também presente no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, (1990, p. 11), sobre o que, no item 23, prevê:

Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficiência, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à equidade não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida. De fato, em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução de recursos. No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente não assistidos.

O plano de ação elaborado a partir da Conferência de Jomtien, assim como a Reforma do Aparelho do Estado, apresenta uma forte tendência a requisitar as instituições privadas e não estatais a compartilhar a oferta de serviços públicos, tais como a educação.

A gestão democrática surge então como um princípio sob os quais deverá ser organizada a Educação, que fora regulamentado através da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, e também se encontra articulado com as orientações dos organismos internacio-

nais e conseqüentemente com a Reforma do Aparelho do Estado, conforme demonstraremos a seguir.

A LDB em seu art. 15 aponta como condição para o estabelecimento da gestão democrática que os sistemas de ensino assegurem “[...] às unidades públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro” (BRASIL/MEC, 1998, p. 168), autonomia esta que favorece as orientações formuladas a partir da Conferência de Jomtien, como por exemplo, o fortalecimento das alianças e articulações, a mobilização de recursos financeiros e humanos, públicos ou privados para educação, considerados essenciais. O Reforma do Aparelho do Estado (1995) também se encontra articulada com o artigo 15 da LDB, quando este defende uma administração pública gerencial e pressupõe como uma das estratégias garantir a autonomia da administração na gestão dos recursos financeiros, materiais e humanos para que este possa atingir os objetivos propostos.

Segundo Mészáros (2009), neste período de crise estrutural do capital, é constante a defesa acerca da ideologia da *modernização* e, nesse tom, apregoa-se que os países que não melhoraram os seus níveis de empregabilidade não o fizeram por não serem capazes de se modernizar, passando a propaganda então a defender *democracia e desenvolvimento* como novos objetivos a serem alcançados. Percebemos que *democracia e desenvolvimento* também se relacionam com o princípio da gestão democrática, vejamos como exemplo o que dispõe o Ministério da Educação – MEC (2007, p. 28):

Outra política que certamente concorrerá para a democratização da educação básica é a gestão democrática nas escolas públicas, já estabelecida pela Constituição Federal de 1988, mas ainda carente de regulamentação. Com isso, espera-se que a experiência democrática a ser vivenciada pelos diversos segmentos sociais seja o caminho tão esperado para a conscientização da sociedade a respeito da importância da educação para o desenvolvimento econômico, cultural e político do Brasil. Sabe-se que a educação sozinha não resolverá os problemas estruturais do Brasil, mas sabe-se também, que sem ela, eles certamente não poderão ser resolvidos.

Diante da crise econômica a educação enquanto importante complexo de mediação para a reprodução social, também é atingida, das mais variadas formas. Segundo Tonet (2003), uma dessas maneiras é apontar como inadequadas as formas anteriores de educação frente ao novo modelo de produção, bem como das novas relações sociais. No caso específico da gestão educacional, critica-se o modelo anterior que toma os princípios administrativos das empresas para escola, e toma-se a gestão democrática como novo modelo de prática, senão vejamos o cenário em que ocorre a referida mudança paradigmática.

Gestão democrática e educação: interfaces e relações

O início da década de 1980, no Brasil, caracterizou-se pela perspectiva de ressurgimento de um Estado democrático. Segundo Rodrigues (2001, p. 12), nos anos 1980 existia muitas opiniões relativas à forma como deveria ocorrer a

renovação das instituições e o estabelecimento do regime participativo, no entanto, conforme ressalta a autora, a pressão dos movimentos sociais foi fundamental “[...] para a conquista da abertura, mas não para garantir sua condução realmente democrática”.

Em meados de 1983, o movimento em defesa das eleições diretas, chamado *Diretas já*, intensifica-se ganhando vários adeptos, constituindo-se em diferentes movimentos de luta, que culminou com a aprovação no ano de 1988 de uma nova Constituição para o país que, dentre outras medidas, previa a suspensão da censura, o reconhecimento do direito de greve e a não intervenção do Estado nas organizações sindicais.

Conforme historiciza Tonet (2005), por volta da década de 1980, muitos educadores comprometidos com a classe trabalhadora e que se esforçavam em pensar em uma educação que pudesse contribuir para uma transformação revolucionária da sociedade, partindo “[...] de uma espécie de choque, no âmbito da educação, que instituiria fundamentos inteiramente novos” (TONET, 2005, p. 8), substituíram essa perspectiva da revolução, pela articulação entre educação e cidadania. Levando a formação da chamada esquerda democrática, que se dividia entre os que defendiam a via democrática para o socialismo, e os que faziam uma crítica ao marxismo.

Na educação, a articulação educação/revolução, passou em grande medida, a ser substituída pela articulação entre educação e cidadania/democracia. Segundo Tonet (2005, p. 8) “De lá para cá, falar em educação cidadã, em educação para cidadania, escola cidadã, tornou-se mais ou menos lugar comum, dando por suposto que cidadania seria sinônimo de liberdade”.

Autores como Paulo Freire e Gaudêncio Frigotto foram exemplos de educadores que, segundo Tonet (2005), abandonaram a luta pela construção de uma sociedade efetivamente livre, constituída por pessoas plenamente autônomas, sujeitos da história, pela luta em torno da formação de cidadãos, o que significaria que “[...] para as classes populares, lutar pela cidadania não seria lutar por uma forma determinada de liberdade, nem sequer por uma mediação para a efetiva liberdade, mas pela liberdade *tout court*” (TONET, 2005, p. 8).

Frigotto também manifesta, segundo Tonet (2005), a influência da chamada via democrática para o socialismo, senão vejamos um trecho da obra *A educação e a crise do capitalismo real*:

Os novos movimentos sociais, partidos políticos e sindicalismo de novo tipo e as políticas educacionais que se desenvolvem em várias capitais e inúmeros municípios por estas forças políticas ... sinalizam que a alternativa [da educação numa perspectiva socialista democrática] está em curso no plano político-ideológico, ético e teórico-prático. (FRIGOTTO apud TONET, 2005, p. 12).

O texto *Administração da educação, poder e participação*, escrito por Miguel Arroyo, fora, segundo Souza (2006, p. 19), um artigo “[...] citado por diversos outros autores como sendo o trabalho provocador no campo da gestão escolar por novos olhares mais críticos para com os objetos que lhe são próprios”. Na referida redação, Arroyo (1979, p. 36), elabora uma “[...] reflexão sobre as dimensões políticas das tendências atuais na administração no Brasil”, em que estabelece

um diálogo que questiona a responsabilização do sistema educacional pelos problemas crônicos que o afetam, justificando o autor que a origem dos problemas não está na escola, ou na administração, mas em um modelo de sociedade.

Arroyo (1979), por sua vez, defende a democratização da educação, no sentido de as decisões do Estado serem debatidas e controladas pela opinião pública, com a criação de mecanismos que possibilitassem maior participação da sociedade na política, administração e planejamento do sistema educacional.

Moacir Gadotti (1999, p. 9), ao escrever sua experiência de gestão compartilhada no livro intitulado *Escola Cidadã*, defende a seguinte tese: “A escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para Liberdade”. O autor alega que Sócrates já defendia a autonomia como princípio educativo. Em sua obra, Gadotti descreve a experiência de gestão compartilhada. Para ele, após essa vivência, a tese de uma transformação radical e revolucionária da sociedade deveria ser abandonada, pois o mais importante é a defesa de pequenas mudanças. Nas palavras do autor:

Na época eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança... Hoje, a minha certeza é outra... hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança (GADOTTI, 1999, p. 26).

Na educação, a defesa do princípio da gestão democrática entendida como o estabelecimento de relações de

igualdade em função da socialização do poder de decisão, supondo na direção da escola, órgãos máximos colegiados, compostos de vários segmentos organizados da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários, pais e representantes da sociedade, ligados à escola pública) se articulam aos princípios da via democrática para o socialismo, na medida em que defende a democracia como um espaço de formação do cidadão, e de espaços democráticos.

A gestão democrática é um princípio garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988, que prevê como um dos princípios sob os quais será ministrado o ensino, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996. Contudo, ressaltamos que não existe previsão legal que assegure a forma como será definida a gestão democrática do ensino público na educação básica, devendo esta, segundo a LDB em seu Art. 14 ser organizada de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em outro momento, a redação oficial descreve como seria essa forma de organização escolar, realizada através da:

[...] adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular e o controle social, baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador (CONAE apud GADOTTI, 2014, p. 9)

Descentralização e participação também aparecem como pressupostos a esse modelo de gestão democrática. No entanto, ressaltamos que as três esferas governamentais: União, Estado e Municípios não têm compartilhado responsabilidades e que tradicionalmente, a descentralização tem se revelado uma prática que em geral se limita a transferir responsabilidades do governo central para os governos estaduais e municipais, enquanto o poder de decisão se mantém centralizado no governo central.

Deste modo, podemos afirmar que a descentralização não tem ocorrido, e o que de fato localizamos são políticas de descontração de poder, caracterizado por ações que delegam “[...] determinadas funções à comunidade local, mantendo centralizadas as decisões sobre os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos” (VIRIATO, 2004, p. 47).

A participação, por sua vez, está contemplada na LDB n° 9.394/96 em seu artigo 14, quando delega a cada sistema de ensino público da educação básica, que estabeleça as normas da gestão democrática de acordo com as suas peculiaridades e seguindo os princípios: da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Entretanto, autores como Lima (2004, p. 19) alegam que na década de 1980:

[...] as políticas implementadas na escola como formas participativas (os conselhos escolares, os grêmios, a descentralização) perderam seu caráter de controle popular pela burocratização do aparelho do Estado. Ou seja, não foram rompidas as formas de controle via centralização, mas o discurso que sustentava tais políticas persistiu em modelos participativos.

Saviani (2009) é outro autor que escreve uma obra para debater o tema democracia na escola: *Escola e Democracia*. Na referida obra, o autor defende a tese de que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Isto porque o tempo em que mais se falou em democracia foi no período da escola nova, que concebia ser o método tradicional de educação antidemocrático por não considerar as diferenças individuais.

Diante desta análise, Saviani defende que a escola no período da educação tradicional esteve mais articulada com a construção de uma ordem democrática na medida em que, neste modelo, seria papel do professor garantir a seus alunos “[...] a aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade” (2009, p. 45), ou seja, Saviani defende a tese de que o modelo de educação mais democrático é aquele que permite ao educando a apropriação dos conhecimentos necessários para que ele possa participar mais ativamente da sociedade.

Ressaltamos, contudo, que, a educação enquanto um complexo fundado a partir do trabalho não poderia deixar de ser atravessada pelos antagonismos sociais. Segundo Tonet (2005, p. 142), “Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social”. A luta, entretanto, pode e deve ocorrer, já que os atos humanos possuem certo grau de liberdade e que por isto não são previamente determinados, apesar disso, “[...] não se pode nutrir a ilusão de estruturar

uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora” (TONET, 2005, p. 143).

Para Tonet (2005, p. 155), “[...] uma atividade educativa que pretenda contribuir para formar homens realmente livres e sujeitos de sua história deve ter como objetivo, último a emancipação humana e não a cidadania”. A cidadania representa aquilo que Marx denominou como emancipação política, que separa a vida dos homens e mulheres em duas: uma como membro da comunidade política e outra enquanto pessoa particular, enquanto a emancipação humana representa um espaço indefinidamente aperfeiçoável, em que serão os homens e as mulheres, e não o capital, a controlar o processo de produção.

Quando colocamos os problemas da escola na gestão, e a gestão democrática como solução, estamos negando o princípio da totalidade, cuja matriz é a economia. Concordamos com Tonet (2005) quando este afirma que a contribuição mais importante que a educação pode oferecer para a transformação desta sociedade é exercendo seu papel específico da melhor maneira possível. Isto consiste em propiciar a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, permitindo que o indivíduo se constitua como um ser pertencente ao gênero humano, não esquecendo a articulação destes conhecimentos com a prática revolucionária.

Considerações finais

Estamos vivendo desde a década de 1970 uma crise histórica sem precedentes, denominada por Mészáros (2011a) de crise estrutural do capital. Uma crise que nasce

em virtude do processo da superprodução, e que, pela primeira vez, assola o conjunto da humanidade, espalhando-se por todos os complexos sociais.

A educação, neste momento de crise estrutural, passa a ser tomada como instrumento capaz de maximizar o processo produtivo. Os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, passam a acompanhar e determinar mais diretamente as políticas educacionais dos países periféricos e os acordos ocorridos por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos e suas metas.

O Brasil, por sua vez, adere às demandas postas pelo capital em crise e elabora a Reforma do Aparelho do Estado. Essa reforma foi um documento assinado pelo Governo Federal, e que estabelecia diretrizes para a reforma da administração pública do país.

Na Educação, temos a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 como documentos que passaram a nortear as políticas educacionais, devidamente articuladas com as prerrogativas internacionais.

Apresentamos também, como marcas deste período, a centralidade da democracia, no que se refere ao momento político econômico do país. Na educação, temos o abandono acerca da articulação educação/revolução por parte de alguns educadores, que passam a defender a articulação educação, cidadania e democracia.

Concebemos, contudo, com base no marxismo clássico, que a democracia apesar de representar um avanço, não deva ser concebida como objetivo último a ser perseguido pela sociedade, pois esta não representa a liberdade

efetiva, mas apenas um caminho. Uma luta que reivindique a mudança radical deve ser o horizonte a ser perseguidor. Ou seja, o rompimento com o modo de produção capitalista.

Hoje, com a crise estrutural do capital, a educação está sendo posta mais fortemente na agenda econômica, não somente como meio para obtenção de lucro, mas como de manipulação das consciências. E a gestão democrática? Surge aparentemente como meio de atender as demandas postas pela sociedade de maior participação. Em essência, todavia, o que de fato ocorre, fora a delegação à sociedade de partes das responsabilidades do governo, é o repasse à sociedade de algumas atividades de execução e acompanhamento, dando a aparência de gestão democrática.

A participação na gestão da educação, com real poder de decisão, apesar de representar um avanço, deve constituir um passo rumo a uma luta maior: a luta por uma sociedade emancipada.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Administração da Educação, Poder e Participação**. Educação & Sociedade, São Paulo, Ano I, n. 2, p. 36-46, janeiro 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**: Câmara da Reforma do Estado. Brasília, DF: Planalto, 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática com participação popular**: no planejamento e na organização da educação nacional. Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 dez. 1996.

LIMA, Antônio Bosco. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: BOSCO, A. et. al. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

MEC – Ministério da Educação. **Anais do Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas**. Brasília, DF – 24 a 28 de abril de 2006. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: O Fundef no centro do debate**. Tese de Doutorado. Fortaleza, UFC, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad.: Francisco Raul Cornejo...[et al.]. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI socialismo ou barbárie**. Trad.: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011b.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

RODRIGUES, Marly. **A década de 80 – Brasil: quando a multidão voltou às praças**. São Paulo: Ática, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas- SP: Autores Associados, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp026427>>.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

TONET. Ivo. A educação numa encruzilhada. IN: MENEZES, Ana Maria Dorta de Menezes e FIGUEIREDO, Fábio Fonseca Figueiredo (orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação** - uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003, p. 201-219. Disponível em: <www.ivotonet.xpg.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2012.

TONET. Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí, Unijuí, 2005. Disponível em: <www.ivotonet.xpg.com.br>. Acesso em: 24 set. 2019.

VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: BOSCO, A. et. al. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

OBSTÁCULOS PARA UM ENSINO LAICO NO BRASIL: ANÁLISE PRELIMINAR À LUZ DA ONTOMETODOLOGIA MARXIANA- LUKACSIANA

*Antonio Nascimento da Silva
José Deribaldo Gomes dos Santos
Betânea Moreira de Moraes*

Introdução

Em meio a uma crise estrutural do capital (Mészáros, 2011) como jamais se viu, a religião é vista como portadora de uma explicação para o caos social sobretudo nos países mais miseráveis do planeta. Isto explica, a princípio, a força e vigor que este complexo social ainda dispõe nos dias atuais, ao mesmo tempo em que denuncia uma realidade social cada vez mais problemática para a classe trabalhadora. O estágio irreversível ao qual chega o modo de produção capitalista traz consigo drásticas consequências em escala global, nas mais diversas esferas da sociedade, forçando o reflexo religioso a dar uma resposta plausível à barbárie instaurada.

É justamente por essa crescente busca pela religião nas condições já apontadas e conseqüentemente a busca de soluções para problemas de ordem material, reais, dentro desse complexo social, que se torna por deveras oportuno e necessário que se analise com rigor a aproximação entre Estado e religião. Na presente pesquisa nos debruçamos sobre o contexto brasileiro sem perder de vista a dialética universal-particular-singular.

Consideramos relevante averiguar a interferência da religião na educação pública escolar, que no contexto brasileiro é tido como de grande importância inclusive para sanar problemas morais de um país taxado como amoral e antiético¹⁶. Dessa forma, nas linhas seguintes nos contraporemos ao modelo de ensino religioso dominante, via principal de contato do complexo religioso com a educação escolar, bem como à educação vigente bancada pelo Estado burguês a serviço do capital.

Nossa análise pauta-se teórico-metodologicamente no materialismo histórico-dialético e em sua recuperação ontológica feita por Lukács (1982). Tal abordagem implica que consideraremos nosso objeto imerso numa totalidade de relações sociais. Assim, nos movimentaremos na análise do geral para o específico e deste para aquele.

À maneira que fomos expondo a argumentação, ficará evidente que não se trata de um dever ser ancorado em um julgamento moral da relação entre Estado, religião e educação. Pelo contrário, trata-se mais de uma reivindicação no âmbito da própria política – mas que a extrapola, como mostraremos. Ou seja, nossa crítica do modelo atual de ensino arraigado de traços religiosos, crítica esta que acentua nossa concepção laica, a princípio não passa de uma exigência política para a devida separação entre Estado e religião, como requisitos de uma emancipação política, o que, no contexto atual, favoreceria – resguardadas as contradições – inclusive, a uma melhor performance das relações capitalistas.

Contudo, dado as condições históricas atuais, a crise sem precedentes pela qual passa o sistema do capital, nossa reivindicação por um ensino laico ganha novos rumos, se fazendo revolucionária, no sentido marxista do termo.

¹⁶ Basta lembrar do famoso “jeitinho brasileiro”.

Evidentemente que não estamos a fazer uma defesa da via política, e muito menos que a tenhamos como um fim. Como fica patente em virtude de nossa base teórica, defendemos radicalmente a superação do modo capitalista de produção, a superação da exploração do homem pelo homem precisamente como nos clássicos do marxismo, e isto sabemos, está para além de reformas no âmbito político. Já está demonstrado que a saída para a superação do capital não se realizará pela via política partidária. Aqueles defendem o contrário amparam-se numa ilusão de que o capitalismo pode ser melhorado. É necessário lembrar a estes(as) senhores(as) que um sistema que por sua própria constituição aniquila o pressuposto mais básico da ética humanista, não poderá jamais ser humanizado.

É claro também que, por isso, não negamos a importância da política como instrumento, como meio pelo qual se pode dirimir conflitos. É apenas nesse sentido que valorizamos os avanços políticos e a separação entre Estado e religião.

Condições iniciais para concepção de uma educação escolar laica

O ponto de partida diz respeito a condição econômica do Brasil atrelada a sua colonização. Qualquer proposta séria de educação escolar laica não pode deixar de levar em conta o aspecto econômico geral do país. Consideremos o problema a partir desses elementos.

Marx (2010b, p. 41) em *Sobre a questão judaica*, faz a seguinte observação: “o homem se emancipa politicamente da religião, banindo-a do direito público para o direito privado”. Ora, com a revolução burguesa e a consequente

superação do Antigo Regime pelo modo de produção capitalista, ocorre também em decorrência da própria lógica desse sistema, a valorização da propriedade privada. A grande exigência feita à esfera jurídica é que esta garanta na letra da lei o direito à propriedade. Sendo esse direito um elemento importante que possibilita a reprodução do modo de sociabilidade burguesa, é tendência que todas as esferas da sociedade sejam tratadas pela mesma lógica.

Quanto maior for o desenvolvimento alcançado pelo modo de produção capitalista em um determinado país, mais as questões da sociedade são tratadas a partir da lógica da propriedade individual, a resolução das questões neste âmbito desenvolve-se em proporção igual ao desenvolvimento do capitalismo, observando-se assim as contradições inerentes a qualquer processo histórico. O desenvolvimento político, por seu turno, se dá nessa mesma lógica e, à medida que se processa o homem se torna dentro desse modelo de sociedade, politicamente emancipado. Importante esclarecer que estamos, desse modo, fazendo uma abstração do processo real, que é essencialmente contraditório.

Tais processos, todavia, desenrolam-se mediante uma série de determinações naturais e histórico-sociais, daí a importante observação de Tonet (2012), de que uma proposta de educação que aponte para além da sociabilidade burguesa, deve certamente considerar aspectos gerais que se aplicam a todos os países, contudo, é igualmente necessário e importante que se considere as condições particulares do Brasil, sob o risco de movimentar-se em um esforço espelhado em condições históricas e possibilidades bastante adversas, incapacitando por isso que se logre êxito.

As grandes potências econômicas mundiais, por meio de um paulatino e contraditório processo histórico (criminoso até), alcançaram um grau de desenvolvimento das relações de produção que, por seu turno, possibilitaram avanços nunca alcançados em outros países, como os chamados de terceiro mundo. Tais conquistas espalham-se por diversos setores, inclusive na educação e política. Conquistou-se nesses países o que se entende por cidadania burguesa, com universalização da educação em um padrão que dentro dessa sociabilidade representa certo grau de qualidade. Esse progresso obtido se dá em paralelo, mas ao mesmo tempo pela via política.

A emancipação política da humanidade em um certo país depende, portanto, dentre outras coisas, de um determinado grau de desenvolvimento do capitalismo neste país, tendo como pressuposto a própria emancipação política do Estado. Como afirma Marx (2010b, p. 41), “a emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui”.

Esta emancipação como já sinalizamos, e como o próprio Marx (2010b) afirma, tem inúmeros pontos positivos para um país nas mais variadas esferas, de modo que não podem ser de forma alguma ignorados ou negados – É desnecessário frisar que, como fica evidente nas palavras de Marx (2010b), esses avanços não significam emancipação humana. Destarte, estes apenas se dão em acordo com as exigências de uma revolução burguesa plenamente consumada. Como indicamos, esses avanços sinalizam que, cada

vez mais, complexos sociais são passados à alçada do direito privado, especificamente a religião.

Como dissemos, são vários os elementos históricos concretos que possibilitaram os países hoje de centro do capital, a atingirem tal grau de desenvolvimento econômico, político, e em decorrência, a cidadania requerida a este nível. Foge a nossa competência tratar em detalhes de tais elementos, contudo, ao menos um salta à vista, que é o fato desses países terem sido grandes colonizadores que saquearam uma imensa riqueza natural pelo mundo, concentrando-a na sua economia nacional. Sobre esse tema, Marx (1996, p. 370). afirma que,

A descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfurramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marcam a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos são momentos fundamentais da acumulação primitiva.

Estes são fatos históricos que nenhuma pesquisa que se pretenda minimamente séria pode negar. É sobre essa acumulação primitiva que se ergueram o que hoje são as grandes potências econômicas – respeitando-se o movimento contraditório da própria história –, onde o desenvolvimento das relações capitalistas atingiu seu limite oferecendo o que podia melhor oferecer. Contudo, do outro lado desse processo de acumulação primitiva, estão tantos outros países que foram vitimados, que estiveram em rela-

ção de subordinação aos colonizadores, e, não realizaram aquela acumulação que lhes dariam a possibilidade de se tornarem, do ponto de vista econômico, países plenamente desenvolvidos.

O problema no contexto brasileiro

Deslocando-se um pouco dessas considerações mais gerais, situamos o Brasil dentro desse outro lado da acumulação primitiva. Nosso país esteve historicamente em desvantagem com relação ao centro econômico atual, não tendo disposto ao longo da história das condições com as quais contaram aqueles países. De outro modo, não houve aqui a acumulação primitiva da qual fala Marx (1996), ao contrário, somos vítimas históricas daquela.

Estando o Brasil em tal posição, não pôde, pelas circunstâncias históricas, alcançar o patamar de desenvolvimento econômico que os países do centro capitalista alcançaram. Desta forma, uma barreira histórica impediu – e de certa forma continua impedindo – que aqui se atingisse um grau de desenvolvimento econômico, uma verdadeira revolução burguesa que possibilitaria um avanço político e a conquista da dita cidadania burguesa dentro da sociabilidade burguesa.

Com esse grau de desenvolvimento, seria possível ainda a emancipação política de que fala Marx (2010b) e a atuação cada vez mais dominante do direito privado, estando assim postas as possibilidades e exigências reais para uma separação do Estado em relação à religião. Sobre este debate, como esclarece Tonet (2012, p. 39):

[...] há grande diferença entre os países ricos e os países pobres. Aqueles alcançaram o patamar mais elevado da sociabilidade capitalista. São aqueles que realizaram plenamente a revolução burguesa. Estes – os países pobres – se viram impedidos, por uma série de circunstâncias – internas e externas – e até pelas suas relações de dependência e subordinação aos países ricos, de realizar as transformações que caracterizam essa revolução.

Fica claro que o filósofo brasileiro não está discutindo especificamente a problemática da relação Estado-religião, seu debate é em torno da educação. Todavia, as mesmas condições materiais apontadas pelo autor que impedem a educação de atingir seu máximo desenvolvimento no capitalismo, têm relação íntima e direta com o tema por nós abordado.

O que Tonet (2012) coloca é aquilo que já sinalizamos linhas antes, ou seja, que o Brasil encontra obstáculos históricos para realização da plena revolução burguesa, da plena emancipação política e suas consequências nas diversas esferas da sociedade. Seguindo no mesmo raciocínio, este autor alerta para o problemático pressuposto sustentado por alguns que entendem ser ainda possível que o Brasil realize tal revolução. Afirma Tonet (2012, p. 40):

[...] O Brasil é um país cuja formação se deu, sempre, sob a égide da dependência e da subordinação a nações mais desenvolvidas. Processo extremamente complexo, responsável pelo atraso e pelas deformações que ele tem sofrido em todos os aspectos. Em particular, a produção da riqueza tem, aqui, uma característica toda peculiar. Ela é o resultado não apenas da exploração do trabalho,

como nos países desenvolvidos, mas da superexploração. Vale dizer, há aqui uma dupla exploração. O trabalhador brasileiro trabalha não só para enriquecer a burguesia brasileira como também a burguesia internacional.

O autor argumenta ainda que – mediante esta análise de aspectos históricos importantes –, por aqui nunca houve de fato uma revolução burguesa, tendo sido as alterações ocorridas nessa forma de sociabilidade ao longo da história deste país, nada mais que acordos entre classes dominantes.

Até aqui parece estar claro que o Brasil não teve condições históricas para se desenvolver economicamente, ou, em outras palavras, para levar a cabo sua revolução burguesa plena e os atributos desta decorrente. Contudo, emerge a pergunta sobre a possibilidade desta se realizar no futuro. Tal questionamento, antes de qualquer coisa, e de modo geral, parte do seguinte pressuposto ideológico que, em certa medida, é ingênuo sobre a dinâmica do capital: compreender que o modelo de produção vigente é o melhor que a humanidade pode atingir, e que aos problemas que são constatados, resta adotar medidas reformadoras, para assim melhorar ainda mais o capitalismo.

Todavia, a crise pela qual passa a sociabilidade burguesa é de caráter estrutural (Mészáros, 2011). Não podemos aqui traçar maiores considerações sobre a crise estrutural do capital, basta-nos apenas levar em conta que esta dificulta ainda mais qualquer tentativa, principalmente nos países da periferia do capital, da realização de uma revolução burguesa. Como explica Tonet (2012, p. 41):

É difícil acreditar que aquelas tarefas possam ser realizadas agora, quando a crise atinge o capital em suas estruturas mais profundas e quando os próprios países desenvolvidos estão mergulhados nela. A extrema e veloz concentração do capital e o acirramento da competição internacional indicam que não há mais lugar, no clube dos países ricos, para os países pobres [...] Deste modo, a realização da revolução burguesa, em qualquer país periférico, é praticamente uma impossibilidade.

Temos então que, por elementos históricos aqui já pontuados e pela condição atual do modo de produção capitalista, em sua crise estrutural e incontável, ao Brasil – país de periferia do capital – torna-se irrealizável aquela revolução burguesa e conseqüente aprimoramento dessa sociabilidade, limitando assim, que se atinja uma emancipação política burguesa por esta via, sua típica cidadania. Ora, como temos assinalado, sem esses avanços, impossibilita-se também uma separação real entre Estado e religião. Eis o caso do Brasil.

Como é conhecido, há vários elementos que sinalizam para a clara relação do Estado brasileiro com a religião, destacadamente o cristianismo, como por exemplo o Decreto 7.107/10 que promulga acordo entre a União e a Santa Sé, firmando entre outras coisas o compromisso em dispor um ensino religioso destacadamente cristão (BRASIL, 2010).

Estando nosso país posicionado nesse contexto, temos um impedimento histórico para a consolidação de um ensino verdadeiramente laico. Entretanto, cabe ainda analisar outro aspecto do problema. Se a relação entre o Estado brasileiro e a religião é – como procuramos demonstrar partindo

de Marx e Tonet – um produto de processos históricos, estes que impediram e impedem uma emancipação política, é bem verdade também que a religião, por sua própria essência, tem sua parcela de negatividade nas relações sociais atuais.

Partimos do pressuposto marxiano-lukacsiano que se confirma no cotidiano, de que a religião – como outros tantos complexos sociais –, está em uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa com o trabalho. Isto nos diz que a religião depende em última instância da forma como se organiza a produção de uma sociedade, mas tem ainda assim uma certa autonomia com relação a esta, e a influencia também. Tem, portanto, sua legalidade própria, o trabalho é sua gênese mas jamais o esgota. O que estamos afirmando é que tendo a religião sua legalidade própria, ela pode se constituir como obstáculo inclusive para o desenvolvimento das forças produtivas, todavia, não podemos tê-la como a causa mecânica dos problemas sociais. Se assim a entendêssemos, estaríamos negando Marx, e, o que é pior, estaríamos em contradição com o movimento do real. Por isso Marx (2010b, p. 38) afirma que, “[...] Para nós, a religião não é mais a razão, mas apenas o fenômeno da limitação mundana”.

Desse modo, além de ser expressão, uma consciência invertida de uma realidade igualmente ao avesso, como pontua Marx (2010a), a religião, bem como a relação desta com o Estado brasileiro, contraditório ao discurso benfeitor que apregoam, têm contribuído para reprodução de uma sociabilidade que valoriza as coisas em detrimento do ser humano.

Sendo a religião uma potencial aglutinadora das massas, e, o Estado o administrador dos interesses minoritários burgueses, torna-se a religião uma via oportuna para o Estado

propagar sua ideologia. Vale reforçar que tal associação – Estado e religião –, uma vez que favorece aos ditames da ordem burguesa, e o faz sobretudo pelas características próprias do pensamento religioso, refletido nas instituições religiosas em geral, qual seja, o caráter essencialmente não crítico da religião, se coloca em oposição a massa trabalhadora, aquela maioria que, inclusive, nos termos atuais, financia a religião. Nesta relação, portanto, perde a classe trabalhadora e ganha o Estado e por extensão os empresários, cada vez mais se lançando na desesperada tentativa de salvar o capitalismo.

A gênese do complexo religioso surge precisamente no ponto onde pelo baixo nível intelectual da humanidade – ou seja, incapaz de conhecer a natureza –, o sujeito humano pressupõe forças imateriais que regem o mundo (LUKÁCS, 1982). De lá até o presente, a religião em geral continua necessitando desse espaço *cego* de manobra para poder se firmar, ou seja, se ergue precisamente nos pontos onde o ser social ainda desconhece o movimento da realidade concreta. É nesse desconhecido que reinam os deuses. Não obstante, durante o largo processo de desenvolvimento do complexo religioso, este revestiu-se de formas sofisticadas e peculiares a cada momento histórico, mas não pôde se desfazer do caráter dogmático e não crítico exigidos desde os primórdios para sustentar suas afirmações de base antropomórficas sobre o meio circundante da humanidade.

A relação entre a religião – especificamente o cristianismo – e o Estado brasileiro, tem sido desde o início um atraso para a classe trabalhadora. Para perceber isto, basta observarmos a história e teremos índios, negros, e todo o conjunto da classe trabalhadora que historicamente tem produzido

para manter o conforto da burguesia brasileira, em detrimento de suas próprias existências. Desse modo, a classe trabalhadora é *duplamente explorada*, pois recebe as migalhas de um Estado que apenas administra os interesses dos capitalistas, mas que se sente docemente confortada, via aparato religioso, pelas promessas de um paraíso além-morte¹⁷.

Além desse ponto, a relação entre Estado e religião sempre tende a favorecer a defesa incondicional da classe detentora dos meios de produção. Historicamente, dentro do próprio cristianismo, o alto clero tem sido o grupo que mais se beneficiou dessa relação, das regalias que dela conseguia. Destarte, essa relação beneficia apenas uma denominação maior, qual seja, aqui no Brasil, o cristianismo. Assim, tal relação entre Estado e religião é essencialmente excludente, pois se por natureza o religioso de uma determinada crença tende a tomar as crenças dos outros como um erro, uma vez que são amparados e chancelados pelo Estado, potencializam a discriminação das demais manifestações religiosas¹⁸. Tal conjunto de coisas se reproduzem nas mais variadas esferas da sociedade.

Conclusões preliminares

Antes de prosseguirmos, vale destacar que não pretendemos encerrar o debate sobre as limitações que impedem o Brasil de ter um autêntico ensino laico, pelo contrário, nossa intenção é apenas contribuir com a discussão.

17 Vale lembrar que esse processo não está isento de contradições, podemos citar como uma dessas o movimento chamado de Teologia da libertação. Porém, as exceções apenas confirmam a regra geral.

18 Candomblé, Umbanda, Kardecismo, etc.

Objetivamos, com efeito, aclarar algumas contradições por nós já apontadas, como por exemplo, a existência de um Estado constitucionalmente laico que garante um ensino religioso predominantemente cristão-católico, que faz acordos com a Santa Sé, que tem uma bancada evangélica na Câmara e Senado Federal que, por força político-legislativa, aprovam ou desaprovam leis – que repercutem diretamente na vida dos indivíduos de modo geral. Deputados e senadores que legislam com base em convicções religiosas particulares, *i. e.*, tendo por base suas crenças, sua fé, portanto, de forma irracional. Convenhamos que, para um estado que se diz laico, o oposto é o que deveria ser politicamente padronizado.

Como sinalizamos desde o início, nosso objetivo foi analisar, no contexto brasileiro, algumas das principais dificuldades de se implementar um ensino laico. Trilhando esse caminho, demonstramos a princípio que a possibilidade de um Estado laico está diretamente ligada à uma determinada emancipação político-estatal, que, por sua vez, pressupõe condições econômico-materiais concretas para garantir tal emancipação política do Estado.

É necessário que o Estado alcance determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas, do modo de produção capitalista, para só então, através de várias mediações, consiga por sua vez, realizar a emancipação política. Nesse contexto, apontamos a primeira barreira imposta ao Brasil: ter sido uma vítima histórica do processo de acumulação primitiva do capital. Enquanto determinados países saqueavam riquezas para fundar sua base econômica, o Brasil era saqueado. Essa condição histórica impediu no passado, impede no presente e possivelmente será o maior obstáculo no

futuro para que o Brasil alcance o grau de desenvolvimento do capital suficiente para emancipar-se politicamente. Isso decorre, como temos demonstrado, do caráter cada vez mais concorrencial do capital global, onde as grandes multinacionais cada vez mais englobam as pequenas e médias empresas e, de modo semelhante, os países de centro do grande capital sempre impõem relações econômicas que tornam os países da periferia do capital sempre mais dependentes daqueles primeiros.

Sem essa condição econômica inicial não há possibilidade plausível de emancipação política no preciso sentido que temos exposto. Exatamente a emancipação política que levaria a religião do direito público sempre mais para o campo do direito privado, possibilitando a emancipação do indivíduo com relação à religião, bem como a emancipação do Estado perante esta. Disto resulta que, no contexto brasileiro, mediante a análise aqui apresentada, é praticamente impossível um Estado verdadeiramente laico, *i. e.*, que tenha se emancipado politicamente alcançando o mais alto grau possível de desenvolvimento do capitalismo.

Posto isso, fica claro que a luta pelo ensino/educação autenticamente laico está para além de uma reivindicação meramente política, pois dado o cenário exposto, apenas com a superação do modo de produção capitalista seria possível para o Brasil – e nesse caso também mundialmente – não só a emancipação política-estatal, mas principalmente a emancipação humana.

Referências

BRASIL. **Decreto no 7.107**: Promulgado em 11 de Fevereiro de 2010. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acessado em: 29 jul. 2014.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: la peculiaridad de lo estetico**. Barcelona: Crijalbo, 1982.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro primeiro**. Tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2a edição. São Paulo: Boitempo, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2a ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES À PRÁXIS INVESTIGATIVA

*Maria Márcia Melo de Castro Martins
Cristina Cardoso de Araújo
Osterne Nonato Maia Filho*

Introdução

O processo de investigação, enquanto práxis especificamente humana, exige a escolha entre alternativas de um método de pesquisa como possibilidade de desvelamento do real. Todavia, não raro, se observa que determinadas propostas metodológicas não explicitam tal escolha e, ainda, não apreendem o objeto de investigação como síntese de múltiplas determinações, pois se limitam a desvelar apenas sua aparência fenomênica, posto que desconsideram sua relação com a totalidade social, histórica, concreta, e as possibilidades de sua transformação.

Como alternativa que se compromete ao conhecimento do real para além de sua aparência fenomênica em direção à essência do objeto de estudo, apresentamos o Materialismo Histórico Dialético, posto que encerra vigoroso potencial investigativo ao requerer a articulação de três categorias fundamentais no plano teórico-metodológico: *totalidade, contradição e mediação*.

O Materialismo Histórico Dialético provocou, no campo social, uma ruptura radical no modo de conceber

a produção do conhecimento, desde sua elaboração por Marx, em colaboração com Engels, no século XIX, superando dialeticamente toda uma tradição científico-filosófica e metodológica, na medida em que inclui no centro do próprio método as categorias da história e da práxis transformadora da realidade. Nas palavras de Jimenez *et al.* (2011, p. 152), Karl Marx “instituiu um novo limiar de racionalidade, lançando os fundamentos de uma ontologia do ser social, portadora de uma concepção radicalmente nova de compreender o mundo, e, portanto, de fazer Ciência e Filosofia”.

Expressando o Materialismo Histórico Dialético, Marx não opera com definições prévias, como destaca Paulo Netto (2011), mas com *determinações* sócio concretas, ancorado no movimento dialético, *do abstrato ao concreto*, em que a estrutura e a dinâmica do objeto comandam o pesquisador que com ele estabelece uma mediação. O método implica, pois, para Marx, “uma determinada posição [...] do pesquisador [...] para, na sua relação com o objeto, extrair dele suas múltiplas determinações” (PAULO NETTO, 2011, p. 53). Se para o kantismo as categorias que usamos para explicar a realidade são próprias do sujeito que as detém, aprioristicamente, e para o positivismo elas estão no objeto e cabe ao sujeito descobri-las, ou seja, duas formas de idealismo subjetivo, para Marx as categorias são propriedades do objeto que podem ser captadas por um sujeito histórico, que ao interagir com o objeto o modifica e por ele é modificado, portanto um sujeito da práxis. Tal interação é particularmente complexa quando envolve a interação do sujeito no mundo social, ou em termos luckasianos, o ser social.

Assim, o Materialismo Histórico Dialético tem sua origem, em última instância, no trabalho, como atividade que

firma os homens como produtores de sua existência e relações materiais, uma vez que “transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento” ou seja, de que “o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1989, p. 20 - 21).

Consideramos importante explicitar essa demarcação, pois Marx rompeu com o método lógico-especulativo “situando-se pela mediação do pressuposto ineliminável da atividade sensível do homem, para além da fundamentação gnosiológica” (CHASIN, 2009, p. 90). Chasin (2009), todavia, destaca que esse rompimento não se trata de uma falta ou lacuna em sua teoria, mas de uma questão de ordem teórico-estrutural, que se objetivou numa forma completamente nova de apreensão da realidade, numa prática científico-filosófica radicalmente distinta de investigar o mundo dos homens em suas relações de produção da vida material e reprodução social, diversa de todas as teorias, representando uma revolução no campo da produção de conhecimento, pois assentada na constatação de que “o modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 49). Portanto, a historicidade e a práxis social transformadora da realidade são centrais também na produção do conhecimento do ser social, cuja forma de fazer ciência não se reduz à análise da natureza física e biológica dos fenômenos, mas precisa considerar as leis próprias do mundo social, que inclui, obviamente, a forma como interagimos com o mundo, inclusive biofísico.

Nesse sentido, podemos afirmar que a perspectiva que nos fundamenta, a marxiana, assenta-se na existência da conexão indissociável entre elaboração teórica e formu-

lação metodológica (PAULO NETTO, 2011). Nossa assunção aos pressupostos de Marx se deve à radicalidade de seu pensamento, ao lançar as bases científico-filosóficas e metodológicas na direção da “superação de toda forma de exploração do homem pelo homem e a possibilidade de plena realização humana de todos os indivíduos” (TONET, 2016, p. 22). Portanto, a ciência não pode ser vista como um corpo separado do mundo social, mas como uma prática que dele deriva e com ele interage constantemente.

Diante do exposto, este artigo busca apresentar as contribuições teórico-metodológicas do Materialismo Histórico Dialético para a práxis investigativa. Trata-se de um estudo de cunho teórico-bibliográfico, articulado às discussões e reflexões sobre o Materialismo Histórico Dialético enquanto método de investigação, como colaboração dos autores, decorrente de seus estudos no âmbito do doutorado em Educação, no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará, realizado no período de 2016 a 2020¹⁹.

Dialética: fundamentos filosóficos e históricos

No intuito de compreendermos os processos que conduziram Marx e Engels a instaurar um novo patamar de cientificidade, buscamos apresentar o contexto histórico-social em que elaboraram sua dialética materialista e histórica. Antes de prosseguirmos explicitando-a, propria-

¹⁹ Somente a primeira autora contou com financiamento de Agência de fomento para seus estudos de doutorado, a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico- FUNCAP.

mente, esclarecemos ao leitor de que a Dialética²⁰ é muito anterior às elaborações teóricas dos dois filósofos alemães. Os elementos da Dialética irão aparecer no pensamento de muitos outros filósofos. No final do século XVIII e começo do século XIX, após a revolução burguesa, os conflitos políticos na Europa também afetaram a filosofia, e as contradições que se apresentaram na realidade não podiam deixar de serem pensadas e vivenciadas.

Nesse período se destaca um pensador metafísico moderno, Immanuel Kant (1724 – 1804), cuja filosofia representa o auge do idealismo subjetivo e da predominância da gnosiologia como visão de mundo. As transformações pelas quais passava a Europa fizeram o filósofo alemão perceber que “a consciência humana não se limita a registrar passivamente impressões provenientes do mundo exterior, que ela é sempre consciência de um ser que interfere ativamente na realidade” (KONDER, 1981, p. 21). Contudo, questionava o modo como se pode interpretar a realidade, foco da atenção dos filósofos que o precederam. Para ele, mais do que descobrir ou interpretar as leis da natureza, deveríamos resolver uma questão prévia: o que é o conhecimento?

20 A Dialética surge na Grécia Antiga, como arte do diálogo. Depois passou a ser “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 1981, p.7). Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) atribui à Zenão de Eléia (Séc. VI a.C) o título de pai da Dialética. Por influência de Parmênides (aprox. 530 a.C – 460 a.C), o conceito de Dialética deu lugar à Metafísica. O pensador grego “ensinava que a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento era um fenômeno da superfície.” (*Ibid.*, p. 9), contrariamente ao pensamento de Heráclito de Efeso (aprox. 540 a.C – 480 a.C), o qual defendia que tudo o que existe está em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas. Na acepção moderna, a dialética assume outro significado, distinto do que representava na antiguidade grega. Passa a ser: “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (*Ibid.*, p. 8). Assim, embora o conceito de Dialética tenha surgido com os gregos, Marx (1818 - 1883) e Engels (1820 -1895) o problematizam, destacadamente a partir de Hegel (1770 - 1831), para elaborar sua teoria.

Esse era um problema central para Kant. O filósofo percebia que no processo de conhecer, chamado por ele de razão pura, existiam certas contradições que não poderiam ser expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica (KONDER, 1981), mas somente pelo teste de realidade, *a posteriori*, a que deveriam ser submetidas certas capacidades que são próprias do homem e lhe são inatas: a capacidade de atribuir temporalidade e espacialidade aos objetos e a partir daí julgá-los e compreendê-los. Kant, portanto, desloca a metafísica aristotélica do sujeito para o objeto, daí seu idealismo subjetivo.

A contradição a que Kant se referia fora esclarecida por outro filósofo, também alemão, idealista, de uma geração posterior, Friedrich Hegel (1770– 1831), sem apelar para o binarismo kantiano, quando este desloca as categorias do real, do ser e do objeto, para o sujeito humano. Hegel reconheceu que a contradição percebida por Kant “não era apenas uma dimensão essencial da consciência do sujeito do conhecimento [...], era um princípio básico que não podia ser suprimido, nem da consciência do sujeito, nem da realidade objetiva” (KONDER, 1981, p.22).

Para Hegel, a questão central da filosofia não era a da possibilidade do conhecimento e sim a do ser, ou seja, a questão do ser antecedendo a do conhecer: “a questão do conhecimento, daquilo que o conhecimento é, só pode ser concretamente discutida a partir da questão do ser”. No entanto, ele concordava com Kant sobre a conclusão de que “o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade”. Descobriu que “[...] quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação é a realidade objetiva” (KONDER, 1981, p. 22 - 23). Todavia, não se trata

de uma oposição, mas de uma contradição que precisa ser superada: de um lado o pensamento e do outro a realidade; de um lado a gnosiologia e do outro a ontologia. Não é uma coisa ou outra, mas uma coisa e outra.

No processo de transformação da realidade objetiva, Hegel percebeu o trabalho como a mola que impulsiona o desenvolvimento humano, sendo o conceito-chave para a superação dialética, embora sua teoria careça de verdadeira historicidade, mesmo vendo o homem como ser ativo, de práxis, capaz de modificar a realidade. Entendia que “[...] a superação dialética é, simultaneamente, a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior (KONDER, 1981, p. 26), contudo “subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de Ideia Absoluta” (Ibid., p. 27), por esse motivo os textos marxianos dizem se tratar de uma dialética *de cabeça para baixo*, visto que, em última instância, a gnosiologia acabava predominando sobre a ontologia.

Na Ideologia Alemã, a esse respeito, Marx e Engels (1989, p. 21) declaram:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra para o céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desses processos vitais.

Posteriormente, no posfácio da 2ª edição de *O Capital*, Marx (1988, p. 17) ratifica:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Foi, pois, destacadamente, sobre a dialética e o idealismo hegelianos que Marx e Engels teceram suas críticas, juntamente à contraposição ao materialismo feuerbachiano, oposição ao idealismo e sobre o qual trataremos adiante, particularmente movidos pela situação de intensa exploração da força de trabalho dos operários europeus, sob a égide do capital, em consequência dos desdobramentos das revoluções industrial e francesa, ambas ocorridas na segunda metade do século XVIII.

Assim, foi possível aos amigos Marx e Engels aglutinarem, nesse momento do desenvolvimento histórico da humanidade, os elementos para lançar os fundamentos de uma teoria social radicalmente nova para compreensão da produção da vida humana, em sociedade, baseada numa ontologia materialista e numa reflexão histórico-concreta dos fundamentos constituintes do ser social, bem como do método para conhecê-la, o Materialismo Histórico Dialético, o qual pressupõe a apreensão das determinações próprias da realidade.

Materialismo Histórico e Dialético: pressupostos teórico-metodológicos

No tocante aos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, Malagodi (1988, p. 80 - 81) afirma: “a formulação ‘materialismo dialético’ só tem sentido histórico-teórico como contestação das teses idealistas, aí incluídas as formulações materialistas vulgares ou metafísicas”. E segue esclarecendo:

O materialismo dialético não pode [...] ser confundido com uma declaração doutrinária ou principialista absoluta do primado da matéria. Primeiro, porque para ele não existem princípios metafísicos e qualquer declaração doutrinária ou principialista é sempre uma afirmação metafísica. Segundo, porque não existem verdades absolutas. Terceiro, porque suas formulações são histórico-críticas. O materialismo dialético é a negação do materialismo metafísico do século XVIII e a negação do idealismo dialético do século XIX. Ao primeiro, ele opõe a dialética da transformação e da história. Ao segundo ele opõe o lado terreno do pensamento; o fato de que o pensamento só existe junto com os homens práticos e reais efetivos, que existem na história, com a história e para a história (MALAGODI, 1988, p.81).

Desse modo, Marx e Engels assinalaram o homem como sujeito da história, como indivíduo concreto em sua processualidade histórica, integrante de uma totalidade social, concreta, sob um primeiro pressuposto ontológico fundamental da existência humana e de toda a história,

qual seja: “todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer história” (MARX; ENGELS, 1989, p. 22). E acrescentam os filósofos: “Mas, para viver, é preciso, antes de tudo, beber, comer, morar, vestir-se [...]. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem [...] a produção da vida material” (*Ibid.*, p. 23).

Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844, Marx (2015) toma o trabalho como meio de produção da vida material do homem, como atividade vital, a própria vida produtiva, que é a vida genérica, sendo o objeto do trabalho a objetivação da vida genérica do homem, o que irá ocasionar uma drástica mudança na forma de pensar o mundo e conhecer a realidade.

Nessa perspectiva, o trabalho é concebido como fundamento de uma ontologia radicalmente nova, onto-histórica, diferentemente do marco transcendental da ontologia greco-medieval, metafísica, “[...] onde o mundo tinha uma natureza e uma ordem anteriores ao sujeito” (TONET, 2016, p. 94). Na base dessa ontologia está a premissa de que “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1989, p. 20 – 21). É importante destacar que Marx e Engels não estão a propor uma nova dualidade, mas demonstrar que a consciência é uma produção histórica, determinada pela relação que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens e não como algo que a ela se opõe, ou dela independe ou nela se perde.

Desse modo, em relação ao ser, preocupação da filosofia hegeliana, Marx, segundo Lukács (2013), inaugurou uma ontologia de novo tipo, a ontologia do ser social, um

ser que tem consciência ativa da história, de sua capacidade de transformar o mundo, mas apenas em interação com ele. Assim, assentados na terrenalidade efetivamente existente no mundo dos homens, na sociedade de classes, marcada pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho, revolucionaram a Teoria Política, sobretudo por superar dialeticamente o pensamento especulativo, a Economia Política e a reflexão crítica existentes à época, explicitando suas contradições.

Constataram que é a sociedade civil que cria o Estado e não o contrário, conforme a filosofia idealista dominante, tributária do pensamento hegeliano do século XVIII. Nas palavras de Gorender (1989, p. XXIV): “Pela primeira vez na história das ideias políticas o Estado deixa de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade”.

Marx e Engels indicaram a vinculação do Estado aos interesses da classe dominante e concluíram: “é a sociedade civil o verdadeiro lar e cenário da história. Abarca todo o intercâmbio material entre os indivíduos numa determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas” (GORENDER, 1989, p. XXVII).

É, pois, partindo dessas constatações e tomando o trabalho como categoria central, em seu sentido ontológico, isto é, “como uma atividade produtora de valores-de-uso, como ato fundante do ser social” (TONET, 2016, p. 114), que Marx analisa seu aprisionamento na forma de trabalho abstrato/assalariado, como valor-de-troca, no contexto da sociedade burguesa do século XIX, sobretudo em relação aos desdobramentos das revoluções francesa e industrial e ao atraso da Alemanha no tocante a esses processos.

Pois como salienta Konder (1981, p. 23): “a Alemanha [...] era tão atrasada que nem sequer tinha conseguido alcançar sua unidade como nação: estava dividida em governos regionais, cada um mais reacionário que o outro”, apesar de sua tradição no campo filosófico. Nas palavras de Marx (2010b, p. 40): “somos contemporâneos filosóficos da atualidade sem sermos os seus contemporâneos históricos.” A esse respeito acrescentamos que Hegel, assentado na filosofia idealista, refletia sobre as transformações advindas das citadas revoluções, mas as contemplava pela janela da monárquica Alemanha.

A elaboração marxiana leva todas essas objetivações históricas em consideração e discute-as no âmbito da Filosofia e da Economia Política, particularmente no que diz respeito ao idealismo hegeliano e ao materialismo feuerbachiano, rompendo com essas teorias e criando a *nova crítica*, ou:

[...] nos termos de Marx, “verdadeira crítica filosófica”, armada pela decisiva presença analítica dos *complexos reais* envolvidos, tomados em sua *qualidade de atividade sensível* – reelaborações radicais de caráter filosófico, que perfilam o traçado geral de um novo quadro teórico, marcado pelo *assentamento de uma ontologia histórico-imanente do ser social* (CHASIN, 2009, p. 86).

A perspectiva de uma ontologia histórico-imanente do ser social se contrapunha radicalmente ao idealismo hegeliano, o qual resultava numa explicação bastante vaga e a-histórica da realidade, que naturalizava o sistema econômico e social em que se vivia. Sobre esse aspecto, destaca Frederico (2010, p. 13): “A filosofia de Hegel, como se

sabe, começa pelo conceito de ser, por um ser ainda vago e indeterminado que precisa passar por um conjunto de mediações para, no final, tornar-se autoconsciente”. Contudo, como destacamos anteriormente, Hegel foi o primeiro a perceber o trabalho como mola que impulsiona o desenvolvimento humano, por entender ser no trabalho que: “o homem produz a si mesmo. [...] é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano [...]. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto.” (KONDER, 1981, p. 23 -24).

Hegel, embora tenha aberto o caminho que Marx trilhou para elaborar a nova teoria, percebia apenas o lado positivo do trabalho. Como aponta Chasin (2009, p, 84), “Hegel apreende o trabalho como essência do homem que se confirma, ele vê somente o lado positivo do trabalho, não o seu [lado] negativo.” Este aspecto quem desvela é Marx, a partir de sua luta ativa e solidária junto ao proletariado e de sua análise sobre a Economia Política, resultando na:

[...] crítica da própria sociedade civil, pletera da interatividade contraditória dos interesses privados, isso faz com que se deságue na universalidade dos objetos humano-societários, agora a partir de um novo limiar de racionalidade, que permite compreender o lado negativo do trabalho, ou seja, o homem negado [...] (CHASIN, 2009, p. 85).

Ainda que Marx tenha reconhecido e concordado com Hegel ser o trabalho a mola propulsora do desenvolvimento humano, teceu críticas sobre o fato de que seu antecessor atribuisse demasiada importância ao trabalho intelectual e não percebesse a significação do trabalho físico,

material (KONDER, 1981). Em contraposição à elaboração hegeliana, afirma Marx (2015, p. 376): “um ser não objetivo é um ser não real, não sensível, apenas pensado, i.e. apenas imaginado, um ser da abstração”.

É o próprio Marx, em 1844, a destacar que do idealismo objetivo que funda a construção filosófica de Hegel “resulta o conhecimento e reconhecimento tão somente do trabalho *abstratamente espiritual* [...]”, idealismo que, enfim, leva Hegel às ilusões de especulação” (PAULO NETTO, 2015, p. 85). Assim, a concepção abstrata do trabalho e, portanto, sua percepção apenas positiva não favoreceu a Hegel a análise dos problemas do trabalho alienado²¹ na sociedade capitalista.

Além da problemática relacionada ao trabalho, há a questão da dialética hegeliana que, na concepção de Marx, precisava ser posta sobre os próprios pés. Hegel descrevia o processo global da realidade real da seguinte maneira:

A Ideia Absoluta assumiu a imperfeição (a instabilidade) da matéria, desdobrou-se em uma série de movimentos que a explicitavam e realizavam, para, afinal, com a trajetória ascensional do ser humano, iniciar – enriquecida – seu retorno a si mesma (KONDER, 1981, p. 51).

Essa perspectiva já define o ponto de partida e de chegada do movimento da realidade, ou seja, pressupõe uma totalidade fechada. Opostamente, Marx rebatia esse entendimento, defendendo que a realidade só podia ser reconhe-

21 “As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalhador se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano aliena-se nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões” (KONDER, 1981, p. 30).

cida como uma totalidade aberta “quer dizer, através de esquemas que não pretendessem “reduzir” a infinita riqueza da realidade ao conhecimento” (KONDER, 1981, p. 51). Além do que, ao produzir uma realidade fechada, todo o sistema é naturalizado, inclusive com o risco de reduzir a transformação da realidade em um movimento natural, biomecânico e fechado em si mesmo. Sem abertura, não há espaço para o verdadeiramente novo, para a transformação da realidade, para a história, para a ética e a práxis social, inclusive o trabalho como possível atividade criadora e auto-poética.

Assim, o que diferencia fundamentalmente a dialética hegeliana da dialética inaugurada por Marx é que Hegel, alicerçado no Idealismo, pensa o homem como um ser abstrato. Faltava-lhe uma dimensão mais histórica, mais concreta, ao passo que Marx, assentado no Materialismo, concebe-o em sua concretude, historicidade e em um processo de transformação global, contínuo: “[...] para Marx, não é um movimento espiritual (como em Hegel), e sim um movimento material que abrange a modificação não só das formas de trabalho e organização prática da vida, mas também dos próprios órgãos dos sentidos [...]” (KONDER, 1981, p. 53). Desse modo:

Marx não reconhece a existência de nenhum aspecto da realidade humana situado acima da história ou fora dela; mas admite que determinados aspectos da realidade humana perduram na história. Exatamente porque o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação, mas ao mesmo tempo uma preservação (e uma elevação a nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são *categorias*

reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica de que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecermos como mudança de um ser (quer dizer, de uma realidade articulada, movida de certa capacidade de durar) (KONDER, 1981, p. 53 - 54).

Essas são algumas das diferenças marcantes entre a dialética hegeliana e a marxiana. Ao contrário de Hegel, Marx era materialista, todavia discordava do materialismo feuerbachiano, por ser “um materialismo ausente no âmbito em que o homem é ser social e faz história. [...] Na filosofia de Feuerbach, materialismo e história estão divorciados” (GORENDER, 1989, p. XXXI).

Podemos dizer que Marx e Ludwig Feuerbach (1804 – 1872) compartilhavam o combate ao idealismo objetivo hegeliano, mas embora concebesse o homem como ser corpóreo, ser natural, Feuerbach faz do homem um conceito abstrato, divergindo, assim, da perspectiva histórica de Marx, pois considera o homem como objeto sensível, unicamente, e não o percebe como sujeito da atividade sensível, não toma os homens “em seu determinado contexto social, em suas reais condições de vida” (MARX; ENGELS, 1989, p. 45).

Na oitava tese sobre Feuerbach, escreveu Marx: “A vida é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana [...]” (MARX; ENGELS, 1989, p. 96), ou seja,

na síntese objetividade e subjetividade, tendo a prática social como critério da verdade. Nesse sentido, assinala Gorder (1989, p. XXXI - XXXII):

A prática é fonte, impulso e sanção epistemológica da teoria. Condensação e guia da prática, a teoria se converte em força da história. Até então o materialismo tinha sido contemplativo, pura teoria. O novo materialismo de Marx e Engels é crítico e revolucionário. Da filosofia de Hegel extraiu seu núcleo racional – a dialética. Nos quadros do sistema hegeliano, a dialética se submetia a mistificações especulativas. Na concepção materialista, identificou-se ao devenir real da natureza e da história. Perdeu o caráter especulativo, desfez-se das construções arbitrárias requeridas pela cosmovisão idealista. Em vez disso, converteu-se em método de pensar o real, pois adequado ao real. Severa disciplina do pensar que objetiva reproduzir, conceitualmente, o real na totalidade inacabada dos seus elementos e processos.

Desse modo, herdeiro de toda uma tradição filosófica, Marx supera dialeticamente a visão idealista de homem, de mundo, de sociedade, ao concluir que: “é na vida real que começa a ciência real, positiva, análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens. “[...] Com o conhecimento da realidade, a filosofia não tem mais um meio para existir de maneira autônoma” (MARX; ENGELS, 1989, p. 22).

Marx, portanto, rompe com a tradição científico-filosófica de sua época, dando um salto qualitativo na análise e compreensão do real, tornando-nos tributários dessa revolucionária teoria e riqueza metodológica, pois além de nos deixar uma Teoria Social, ao desvelar a gênese, estrutura

e dinâmica da sociedade burguesa regida pelo capital, nos tornou tributários de um legado científico-filosófico e metodológico radicalmente novo de conhecimento da realidade, o Materialismo Histórico Dialético.

Contribuições do Materialismo Histórico Dialético como método de investigação da realidade

No processo de investigação, o objeto de estudo é analisado, inicialmente, a partir da sua forma fenomênica e sincrética, pois busca-se apreender os elementos que o constituem e que se apresentam na imediatez da realidade social objetivada. Na busca da essência do objeto, deve-se estabelecer os nexos causais e as mediações necessárias para sua apreensão em seu movimento real.

Na perspectiva assumida, o(a) pesquisador(a) deve procurar não ser empiricista, tampouco irracionalista, uma vez que tanto a totalidade constituiu-se eixo “[...] para a correta compreensão das leis do desenvolvimento do objeto real” (OLDRINI, 2014, p. 35), como a dialética, ao buscar “[...] nexos entre os seus momentos” (Id, *ibidem*, p. 35). Esse movimento revela que a totalidade não é a soma de todos os fatos, não é tudo, mas um todo articulado, dialeticamente, que nos permite compreender o objeto de estudo em articulação com o todo social como resultado do processo de reprodução das relações de produção e, por conseguinte, das relações humanas, que se objetivam mediante a relação entre os complexos sociais. Nessa direção, compreendemos com Maia Filho (2009, p. 81), que:

[...] a essência dos fatos sociais, as categorias universais que explicam tanto a realidade fenomênica como estrutural, não se encontra num mundo das ideias separado da realidade como pretendia o platonismo e o racionalismo moderno; nem também se encontram somente na concretude do dado sensível, em si, como quer o positivismo realista ou mesmo na sua visão descritivo-pragmática, mas é construído historicamente a partir da análise contextualizada e dialética do real.

Nessa perspectiva, o método dialético apresenta-se como método mais adequado ao estudo, apropriação e análise do objeto. No entanto, cabe salientarmos que o termo utilizado por nós *mais adequado*, além de ser uma escolha entre alternativas, não quer dizer, “[...] de modo algum, pronto, acabado, exclusivo, sem possibilidade de erros, mas apenas o balizamento de um trajeto cuja realização só pode realizar-se através do debate com outros modos de pensar.” (TONET, 2002, p. 4-5).

Nessa direção, cabe dizer que a investigação da realidade deve se sustentar no método dialético materialista e histórico, pois este método de investigação não tem como ponto de partida e chegada aquilo 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” (MARX; ENGELS, 2007 p. 94). Assim, dizem seus fundadores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895):

[...] Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação.
São os indivíduos reais, sua ação e suas condi-

ções materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (Id, *ibidem*, p. 86-87, grifos nossos)

A dialética materialista histórica permite inferir que o ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada são os indivíduos concretos que, por meio de suas ações, materializam seu modo de vida na medida em que transformam a natureza e por ela são transformados, já que apropriam-se histórico e socialmente das produções que constituem o mundo dos homens. Nesse aspecto “[...] Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles” (MARX; ENGELS, 2007, p.87). E, se considerarmos a produção da vida material e espiritual (intelectual/cultural) no seu sentido ontológico, como produção de valores de uso, ainda, podemos inferir que “[...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (Id, *ibidem*, p. 87, grifos do autor).

Como já mencionamos, estes pressupostos reais, concretos, são abstraídos pelo pensamento do pesquisador, por meio de categorias que revelam o movimento real da realidade social, historicamente construída pelos indivíduos, já que a realidade, em movimento, é expressão não só das condições materiais de vida dos homens, mas também de suas contradições. Nesse aspecto, as categorias para serem transpostas ao pensamento, por quem pesquisa determinado fenômeno social, devem existir na própria realidade, da qual este as abstraiu (SOUZA, 2018).

Nesse sentido, e subsidiados pelo Marxismo como teoria social, evidencia-se a preocupação com o movimento real e dinâmica do objeto apreendido como reprodução ideal de suas condições reais, ou seja, como concreto pensado, já que, entendemos com Marx (2008, p. 260) que o “[...] concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”.

Assim, faz-se necessário observar que “as contradições postas no cotidiano dos indivíduos se plasam no capitalismo, pelas particularidades do trabalho alienado que o define e das mediações deste processo na reprodução social” (VALE, 2012, p. 32). Por isso, torna-se essencial explicitar a relação categorial singularidade-particularidade-universalidade no tocante ao objeto de estudo, posto que, como afirma Lukács (1978, p. 88):

[...] 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 está dialética concretamente realizada de universal, particular e singular.

É, pois, a partir dessa tríade que se pode compreender a existência real e efetiva de um objeto como constituinte de uma totalidade sócio-histórica concreta. Ainda sobre a relação singularidade-particularidade-universalidade no que diz respeito ao processo de produção do conhecimento, Martins (2005), a partir de Marx, afirma:

[...] o conhecimento pressupõe a superação do singular em direção ao universal pela mediação do particular. Ou seja, Marx fundamenta a construção do conhecimento na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade expressa em todos os fenômenos, dentre os quais se incluem o homem e o próprio pensamento (MARTINS, 2005, p. 118).

Na esteira dessa concepção podemos anunciar o objeto de estudo como uma singularidade/particularidade que expressa uma dada universalidade (sociedade capitalista; relação capital/trabalho). Em decorrência destas elaborações científico-filosóficas, a defesa que fazemos assenta-se na perspectiva ontológica, em que a abordagem do objeto tem como eixo o próprio objeto (TONET, 2016) em interação e mediado pelo sujeito social ativo que vai à realidade em busca de solucionar os problemas colocados pelo real. Portanto, explicitamos que ao assumirmos tal orientação não estamos nos lançando a uma postura de passividade diante do objeto, mas buscando reproduzir idealmente seu movimento real, a partir da relação dialética sujeito-objeto.

Por fim, afirmamos que ao se buscar apreender o movimento real do objeto de estudo transposto ao pensamento, no processo de produção do conhecimento, deve-se assumir essa centralidade no processo investigativo, sem, contudo, atribuir menor estatuto ontológico à subjetividade, dado o papel fundamental do sujeito no processo de pesquisa.

Considerações finais

Apresentamos, em linhas gerais, algumas contribuições para o debate acerca do solo filosófico e histórico-social de onde partem Marx e Engels para a elaboração do Materialismo Histórico Dialético, bem como seus princípios e fundamentos. Desse modo, nossa defesa pelo Materialismo Histórico Dialético como método de investigação e compreensão de um dado objeto de estudo se dá, principalmente, devido a alguns entendimentos: primeiro, por defendermos ser o método de investigação que melhor possibilita a compreensão da realidade social, uma vez que as categorias do método dialético, tais como totalidade, mediação e contradição, nos permitem produzir um conhecimento mais aproximativo do movimento do real; segundo, por estar assentado no pressuposto de que o conhecimento precisa ser “tratado em sua articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais” (TONET, 2016, p.10); terceiro, por compreendermos que o conhecimento que produzimos precisa ter um compromisso com a transformação dessa realidade: “não se pode transformar radicalmente o mundo sem armar-se de um conhecimento que sustente a possibilidade, a necessidade e os caminhos dessa transformação” (TONET, 2016, p. 134).

Em guisa de conclusão, frisamos que a escolha do paradigma marxiano não implica na desqualificação de outros paradigmas, pois como destaca Tonet (2016, p. 11): “nenhum deles é a forma definitiva de produzir ciência, mas ao contrário, todos eles são uma forma, histórica e socialmente determinada, de construir conhecimento”, todavia, no tocante

à constituição de uma sociabilidade radicalmente nova, sem classes, faz-se necessário uma forma essencialmente nova de produzi-la, alerta o autor. De fato, há riscos em outras perspectivas epistemológicas: o a-historicismo, a práxis reiterativa e alienada; e a redução do fenômeno social a um fenômeno biomecânico, como se não houvesse especificidades próprias nas leis sociais, o que inclui a relação do homem com a natureza. Daí decorre a necessidade também de o paradigma marxiano se fazer presente nos processos investigativos de produção de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade nos diversos campos do saber.

Referências

CHASIN, José. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

FREDERICO, Celso. Nas trilhas da emancipação. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. Trad.: Lúcia Ehleres. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GORENDER, Jacob. O nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad.: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos.; COSTA, Frederico Jorge Ferreira.; MORAES, Betânea Moreira de.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula.; JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro.; BRAGA, Samara Almeida Chaves. A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; NUNES, João Batista Carvalho. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Coleção Métodos de Pesquisa, v. III).

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

LUKÁCS, György. **Por uma Ontologia do Ser Social II**. Trad.: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MALAGODI, Edgard. **O que é Materialismo Dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, Ângelo Antônio.; SILVA, NilmaRenildes da.; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Psicologia Social: método histórico-social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto de crise estrutural do capital. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 28-41, jan/abr. 2016.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad.: Luis Cláudio de Castro e Costa e Introdução de Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: o processo de produção do capital**. Trad.: Reginaldo Santana. v.1, 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Trad.: José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução**. Trad.: Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLDRINI, Guido. Em Busca das raízes da Ontologia (Marxista) de Lukács. In: COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma. **Anuário Lukács 2014**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. Apresentação: Marx em Paris. In: MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Trad.: José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SOUZA, Osmar Martins. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em O Capital de Marx**. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. 2. ed. Macaíó: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. Qual Marxismo? **Marxismo Vivo**, n.5, 2002. Disponível em: <<http://ivotonet.xp3.biz/>>. Acesso em: 14.jul. 2018.

VALE, Erlene Sobral do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: reiteraões e resistências no trabalho docente na UECE**. 2012. 275f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

A NATUREZA HISTÓRICA DO TRABALHO: TRABALHO ONTOLÓGICO, FABRIL E DOMICILIAR²²

Antônio Marcos Rocha de Carvalho
Maria das Dores Mendes Segundo
Josefa Jackline Rabelo

Introdução

A finalidade global do trabalho, nessa ou em qualquer sociedade já existente, resume-se na produção e reprodução da vida material para garantir a existência humana. Em cada modo de produção em seu determinado contexto histórico, os meios de (re)produção da vida correspondem a formas específicas de estruturação social do trabalho. Assim, historicamente, o trabalho, seja na sua concepção ontológica ou em sua forma assumida na sociedade capitalista²³, define como os homens vão produzir sua existência. Como todo questionamento parte de uma indagação que fazemos ao real, chegamos ao seguinte: qual a finalidade que o trabalho historicamente assume na manutenção e reprodução da vida humana?

Neste sentido, este artigo é destinado a compreender historicamente e ontologicamente a categoria trabalho, seguido pela análise do papel que o trabalho assume na so-

22 Este artigo é parte de um estudo realizado no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE/UECE. Dissertação defendida no ano de 2020.

23 O trabalho assumido na sociedade capitalista é marcado pela exploração do trabalho não pago à classe dos trabalhadores proletariados.

ciabilidade capitalista, com ênfase para o trabalho fabril e o trabalho domiciliar como um apêndice da fábrica. Assim, inicialmente, é preciso definir a categoria trabalho; posteriormente, objetiva-se compreender aqui as transformações ocorridas nas relações sociais que constituem as categorias trabalho fabril e domiciliar dentro das relações de produção capitalista.

Para compreendermos o mundo material e sensível que nos aparece sob a dicotomia entre sujeito e objeto, devemos capturar num movimento de apreensão do real as mediações desses dois polos, que consiste no desvelamento das raízes dos mesmos: “A apreensão da verdade do real consiste justamente na explicação da forma pela qual o real se desdobra em sujeito e objeto” (MARX; ENGELS, 2007, p. 11). Diante disso, a compreensão do real (objeto) passa pelas mediações históricas que compõem a esfera do trabalho, atividade especificamente humana, fundante do ser social.

Nosso artigo se ancora no método onto-marxiano, pois esse possibilita compreender a centralidade ontológica do trabalho como ato que funda o ser social e a análise dos complexos sociais que compõem a totalidade social (LESSA, 1997). Assim, a perspectiva ontológica possibilita compreender a inter-relação homem e natureza, mediado pelo ato teleológico do trabalho, o que possibilita antes de tudo, a superação do ser meramente biológico para o ser social. Por fim, fundamentamo-nos em autores que realizam a crítica à sociedade do capital a partir de uma leitura marxiana. Assim sendo, utilizaremos das contribuições de Marx e Engels (2007), Saviani (2007), Infranca (2014), Sérgio Lessa (1997), entre outros.

O trabalho como fundamento da sociabilidade humana

O trabalho é uma atividade fundante da condição humana que surgiu com a origem dos homens, na medida em que o homem transforma a natureza e nessa relação produz e reproduz as condições necessárias à sobrevivência da humanidade – da sua vida material e não material (SAVIANI, 2007). Deste modo, os indivíduos (homens) que necessitam suprir sua sobrevivência material, vão encontrar no trabalho o intercâmbio para sua realização. O trabalho, mediado aqui pela relação homem e natureza, caracteriza-se como o processo através do qual o homem por sua própria ação e capacidade teológica regula a natureza para atender às suas necessidades de existência. A fim de se apropriar das forças naturais para sua sobrevivência, os homens, além de modificar o meio natural, modificam ao mesmo tempo, sua própria natureza, pressupondo suas potências latentes.

Para Antonino Infranca (2014, p. 69), “[...] o trabalho humano, assim, além de ter a prerrogativa de transformar concretamente a potência em ato, nasce no centro da luta pela existência [...]”. Tal atividade justifica-se pelo fato de o homem não ter sua existência garantida pela natureza, o homem precisa produzir constantemente sua existência. Em outros termos, se os animais se adaptam à natureza como bem nos afirmou Darwin (1859), Marx e Engels (2007) irão afirmar que os homens fazem justamente ao contrário, posto que, necessariamente, agem sobre a natureza e, assim, vêm historicamente transformando-a em função de suas necessidades, seus benefícios.

Entende-se, portanto, que o homem não pode viver sem trabalhar, ou seja, o homem necessita do processo de produção dos meios através dos quais reproduz sua própria existência. Esse processo de produção e reprodução da vida se constituiu historicamente pela interferência do homem na natureza, isto é, o homem vive do processo de transformação da natureza para satisfazer as suas necessidades. Logo, percebe-se, que o trabalho é um elemento de mediação entre homem e natureza. Neste sentido, evidencia Marx (2017, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Como podemos compreender, a relação do homem com a natureza é recíproca, o que difere o ser social do biológico é a capacidade de trabalhar, conforme ressaltam Marx e Engels (2007, p. 14):

O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma.

Diante disso, podemos distinguir os homens de qualquer outro animal pela sua centralidade teológica e por sua capacidade de trabalhar. Marx (2017) nos lembra que, o que difere o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem em sua mente no plano da consciência, o processo de trabalho antes de construir algo. O resultado disso é que, “[...] no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação no início do processo, ou seja, um resultado que já existe idealmente [...]” (MARX, 2017, p. 256).

De acordo com Lukács *apud* Lessa (1997), as modalidades do ser se distinguem em: ser inorgânico, que não se reproduz, pois, sua essência é constituída do mundo mineral; ser orgânico ou biológico, que se reproduz, e sua essência tem por finalidade a reprodução da vida; e o ser social, que se expressa nas pessoas, em que o trabalho promoveu seu salto ontológico, e que se particulariza por sua capacidade de pensar sobre a necessidade de transformar a natureza para sua sobrevivência. Mesmo com suas características distintas, existe uma dependência de cada ser em relação ao outro para sua própria composição. O ser orgânico ou biológico (vida) só consegue se desenvolver a partir da esfera inorgânica, já o ser social jamais existiria sem a esfera biológica.

A ruptura entre o ser social e o ser orgânico como já dito, ocorre pela capacidade do primeiro transformar a natureza pelo ato do trabalho. O trabalho eleva o ser a social adquirir o seu processo originário de humanização, rompendo com seu estágio animal para um momento inicial do ser, que depois vai absorvendo características peculiares de ser hu-

mano. Assim, o trabalho representa a condição fundamental de toda vida propriamente humana, em outras palavras, o trabalho condiciona a existência do próprio homem.

A categoria trabalho pressupõe além da existência humana a própria história da humanidade, pois, para fazer história, os homens precisam estar vivos, e para estarem vivos, precisam garantir os meios que mantêm suas existências, que só são adquiridos pela atividade do trabalho. Para Marx e Engels (2007, p. 32-33):

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda 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 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.

Destacar o pressuposto ontológico do trabalho como fundante do ser social, significa dizer que os homens em qualquer momento da história desenvolvem formas de reprodução da vida material e não material. Mas, para que isso aconteça, precisam ter suas condições de existência supridas. A manutenção da existência humana, portanto, passa pela ação do trabalho, posto que a existência do ser aparece em uma relação dupla de homem e natureza, e que em cada momento da história, em cada forma de sociabili-

dade, o trabalho tem como sentido atender às necessidades humanas. Em apoio à compreensão da relação trabalho, homem e história, Marx e Engels (2007, p. 14) afirmam que:

A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor. Embora tenha o potencial transformador da realidade, o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma. Por que trata-se de trabalho alienado.

Marx situa o trabalho, compreendido como um elemento histórico imanente do homem preservado em cada geração, mas que em determinados desenvolvimentos das forças produtivas as formas de trabalho são modificadas para atender as diferentes sociabilidades. Na sociedade capitalista, o trabalho assume a forma de trabalho alienado, pelo fato de o homem não reconhecer o fruto do seu trabalho, aparecendo para ele como uma potência estranha, situado fora do homem²⁴.

24 Marx (2011), diz que o sistema de alienação do trabalho na sociabilidade capitalista eleva os trabalhadores ao nível de mercadoria, bem como separa a sociedade em duas classes antagônicas, os possuidores dos meios de produção na forma privada e os trabalhadores sem propriedades que lhes restou vender somente sua única mercadoria, a força-de-trabalho. A realização do trabalho apresenta-se no capitalismo “[...] como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como *alienação*. A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu pro-

O trabalho fabril na sociedade capitalista

A sociedade burguesa (capitalista) fundamentada na produção de mercadorias para satisfazer as necessidades humanas, separa os indivíduos como produtores privados da produção de mercadorias. Nessa relação, o outro vira um meio para exploração do outro, tornando os indivíduos muito isolados²⁵, numa relação fantasmagórica como coisa, uma vez que a relação entre o trabalhador e a produção de riqueza na sociedade capitalista é determinada pela transferência de valor para a mercadoria, o que lhe empobrece como trabalhador, pelo fato do trabalho além de produzir mercadorias, também produz o trabalhador enquanto outra mercadoria.

Esta forma de sociabilidade decorre com o desenvolvimento do processo histórico de apropriação dos meios de produção pelo homem, considerando-o individualmente. Com o surgimento da propriedade privada, originou-se a sociedade de classe, como condição da sociedade moderna (SAVIANI, 2007). Historicamente, como resultado da sociedade de classe (capitalista) a divisão social do trabalho, que originalmente nada mais era que a divisão do trabalho sexual e a divisão natural do trabalho na família, posteriormente, na modernidade, onde todas as contradições estão dadas pela separação entre o saber e o fazer (trabalho espiritual e trabalho material), a divisão social do trabalho

duto, do capital. Todas estas consequências derivam do fato de que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como a um *objeto estranho* [...]". (MARX, 2011, p. 112, Manuscritos econômico-filosóficos).

25 Mesmo um ser social isolado, é um ser social, pois ele vive em sociedade. Esse indivíduo isolado tratado em nosso texto nos aparece no caráter fetichista da mercadoria enquanto relação de exploração, diante do caráter enigmático do produto do trabalho como algo estranho ao trabalhador.

consolida o fato de uma parcela da sociedade sobreviver a partir do trabalho alheio.

Saviani (2007, p. 155) nos salienta que:

A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece [...] Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

É nesta condição histórica de desenvolvimento das forças produtivas que a sociabilidade capitalista surgiu, por sua vez, o trabalho perde sua essência ontológica de tal modo que sua base de produção será estruturada em diferentes classes sociais, e para elas são condicionados diversos modos de funcionamento e exploração do trabalho, devido às relações sociais de existência estarem em constante contradição entre os que trabalham e os que roubam o trabalho não pago. Este aspecto dá-se pelo trabalho dos homens sobre outros homens, assim, logo o trabalho é distri-

buído, onde cada indivíduo passa a ter um campo exclusivo de atividade, tornando os indivíduos em trabalhadores parciais²⁶, uma vez que, cada trabalhador produz apenas uma parte do produto, não ele todo; o trabalhador, desta forma, não pode considerar o produto fruto do trabalho como seu, já que não conservou com ele.

Este trabalhador parcial, que executa uma única atividade ou a mesma operação dentro dessa relação capitalista de trabalho durante sua vida, transforma seu corpo em um órgão exclusivamente unilateral (MARX, 2017). Tanto as cooperações de ofícios, as manufaturas, como a grande indústria, esse trabalhador constitui um mecanismo isolado das relações capitalistas de produção, no sentido em que todo conjunto dos trabalhadores coletivos são condicionados a funções diferentes de trabalho no processo de produção, assim suas forças de trabalhos individuais são utilizadas correspondendo a uma única atividade.

A divisão do trabalho que constitui a base da sociedade capitalista e de toda a produção de mercadorias, requer uma divisão do trabalho no interior dos espaços onde são produzidas tais mercadorias, e um destes espaços é a fábrica, lugar em que se perpetua a extração do mais-valor do trabalhador, especificamente da categoria do trabalhador fabril. Ao mesmo tempo em que a fábrica desenvolve uma hierarquia de forças de trabalho, ela desenvolve escalas diferentes de salário. Desse modo, a fábrica se estrutura hierarquicamente junto a uma massa de trabalhadores sobre o comando de dirigentes, como os contramestres, que habitualmente ganham mais que os trabalhadores que estão

26 Para aprofundamento sobre a categoria trabalhador parcial, ler Marx (2017), O capital, livro I, capítulo 12: Divisão do trabalho e manufatura.

ligados diretamente à produção das mercadorias, pelo fato de que os contramestres são responsáveis pelo controle dos trabalhadores e da produção, uma representação do domínio sobre as ordens dos capitalistas.

A divisão do trabalho fabril seja nas cooperações de ofícios, na manufatura ou na grande indústria sobrepõe a autoridade do capitalista sobre os homens que são nada mais que engrenagens do sistema de fábricas. A tendência centralizadora do trabalho fabril transforma o trabalhador em simples vigilante das máquinas, que na maioria das vezes suas atividades são executadas por crianças e mulheres que ganham um salário baixíssimo comparado aos salários dos homens adultos (ENGELS, 2010).

É justamente no contexto das transformações econômicas e sociais como uma necessidade de expansão do capital que o sistema de fábrica surgiu no fim do século XVIII e início do XIX, o qual se tornará responsável pela organização do trabalho em um espaço físico, para reunir as diversas maquinarias e os meios de trabalho, pela expansão da produtividade, pelo controle da produção e dos trabalhadores e da extração do mais-valor. Nesta perspectiva, compreendemos que o trabalho fabril é a materialização da relação capitalista, entre o comprador de meios de trabalho (matéria-prima, ferramentas, força de trabalho) e o trabalhador que vende sua única mercadoria isolada, sua força de trabalho, mercadoria que quando consumida torna-se um valor ampliado. No entanto, essa personificação capitalista ocorre pelo fato de as fábricas estabelecerem horários e salários para os trabalhadores, mesmo sendo os piores possíveis, dando, assim, a possibilidade de medirmos a taxa e massa de exploração do mais-valor.

O trabalhador ainda tem um oponente forte no trabalho fabril, a máquina, meio de trabalho que revolucionará a grande indústria e ampliará a produção e o barateamento das mercadorias, conforme explicita Marx (2017, p. 445): “[...] como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva de trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista”. Diante de tudo isso, a introdução de novas máquinas desempregou e ainda desemprega muitos trabalhadores, como destaca Engels (2010, p. 174) sobre a classe trabalhadora inglesa:

Qualquer aperfeiçoamento das máquinas põe alguns operários na rua e quanto mais importante é o progresso, maior é a parcela da classe jogada no desemprego; assim, todo aperfeiçoamento mecânico tem, para um bom número de operários, os mesmos efeitos de uma crise comercial, gerando miséria, sofrimentos e crime [...]. Cada nova *jenny* punha cinco operários no desemprego. A *throstle*, que era bem mais produtiva que a *jenny* e, com ela, também exigia um só operário, fez muito mais desempregados.

No entanto, em quaisquer condições históricas de desenvolvimento das forças produtivas, como nas relações capitalistas de produção, o aperfeiçoamento mecânico é desfavorável ao trabalho fabril (operário), no sentido que sua concorrência com as máquinas provoca o aumento da sua exploração e o fim do seu posto de trabalho²⁷. Já o capitalista que

27 Sobre a maquinaria como mecanismo de exploração do trabalho e de valorização do capital, Marx diz que, “A autovalorização do capital por meio da máquina é diretamente proporcional ao número de trabalhadores cujas condições de existência ela aniquila. O sistema inteiro de produção capitalista baseia-se no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria. A divisão do

emprega o trabalhador, pensa unicamente no processo de valorização do seu capital; ao contrário, o trabalhador pensa unicamente suprir suas necessidades de sobrevivência, isso leva o trabalhador a aceitar os diversos tipos de exploração.

Assim, o trabalho fabril estabelece os mais severos modos de exploração do trabalho, que se expressam no trabalho infantil, no feminino, pelo sistema de revezamento, pelos limites das jornadas de trabalho, pelo trabalho noturno e pelas mortes por sobretrabalho²⁸. A avidez do capitalista fabril por mais-trabalho em diversas fábricas inglesas do século XIX levou muitos trabalhadores à morte, onde suas vidas são consumidas em menos de uma década de trabalho (MARX, 2017).

Apontamos, até aqui, apenas o trabalho fabril na sua concepção mais originária. Se tratarmos de seus ramos atualmente, o trabalho fabril sofreu alterações no seu sistema reestruturativo/produtivo, mas ainda é a marca da exploração da sociabilidade capitalista. Quando o capital entra em crise, seu sistema de produção do valor é modificado para que novamente o capital possa expandir-se. Desta forma, o trabalho fabril também é transformado para atender ao capital.

trabalho unilateraliza tal força, convertendo-a numa habilidade absolutamente particularizada de manusear uma ferramenta parcial. Assim que o manuseio da ferramenta é transferido para a máquina, extingue-se, juntamente com o valor de uso, o valor de troca da força de trabalho. O trabalhador se torna invendável, como papel moeda tirado de circulação” (MARX, 2017, p. 502-503, O capital, livro I, capítulo 13: Maquinaria e grande indústria).

- 28 Diversas fábricas inglesas, irlandesas, escocesas além de suas instalações serem péssimas, como galpões escuros e insalubres, mal ventilados, ainda exploravam a classe dos trabalhadores até sua última gota de mais-trabalho, o que levou à morte de muitos, como no sistema de revezamento, que fazia o trabalhador passar de 16 a 32 horas trabalhando ininterruptamente, simplesmente vendendo sua força de trabalho para tentar sobreviver, algo muito contraditório, pois eles morriam tentando (MARX, 2017).

Se pensarmos no dinamismo do trabalho fabril desde sua gênese, passando pela Revolução Industrial até a Revolução Tecnológica, uma pesquisa detalhada sobre sua natureza morfológica requeria anos de estudo. Portanto, o nosso esforço aqui é o de compreender essa categoria como um elemento de reprodução das relações capitalistas de produção e acumulação dentro de alguns momentos sócio-históricos, como no início do século XX com o modelo produtivo Fordista/Taylorista, em que o trabalho fabril reunia um grande número de trabalhadores em um espaço produtivo num sistema de esteira em linhas de montagens sobre o modelo gerencial e organizacional da produção em massa, na qual eram selecionados categoricamente os milhares de trabalhadores que passaram a exercer suas atividades numa fábrica sobre a velocidade de uma máquina posto pelo ritmo do consumo de massa.

Sobre as condições da classe trabalhadora no sistema de produção fabril fordista/taylorista, Pinto (2007, p. 48), diz que:

O desenvolvimento e a difusão do sistema taylorista/fordista, transferindo o arcabouço de conhecimento sobre os processos de trabalho às gerências empresariais, portanto aos proprietários dos meios de produção, aprofundou ainda mais o fosso dessa clivagem social, tornando as diferentes categorias de trabalhadores, gerenciais ou operacionais, mais dependentes de seus empregados e, ao mesmo tempo, mais fragmentados como classe social na defesa de seus interesses.

Tais consequências, portanto, demonstram que o processo de conhecimento técnico dentro do ambiente de

trabalho se diferencia entre os próprios trabalhadores, pelo fato de suas ocupações dentro do trabalho fabril também se distinguir, o que acaba colocando os trabalhadores um contra ou outros, desta forma, não reconhecendo a sua luta como algo do interesse coletivo. Sobretudo, com a era Ford/Taylor, podemos afirmar que a subordinação do trabalhador na relação capital/trabalho mediado aqui pelo operário e a máquina, cresce negando a natureza humana, em detrimento do aumento da exploração do trabalho nas linhas de montagens da produção em massa e do aumento da riqueza dos capitalistas do século XX.

Já no último quartel do século XX com a crise estrutural do capital em 1973, temos a falência do modelo de produção fordista/taylorista, com isso o sistema de organização do trabalho toyotista que surgiu no Japão, em 1950, atenderá às novas necessidades do capital. No âmbito do trabalho fabril, o toyotismo, na medida em que seu sistema se espalhou pelo mundo capitalista, possibilitou a elaboração de um controle produtivo a partir das novas tecnologias da informação e comunicação adequando às novas formas de produzir as mercadorias (ALVES, 2011).

O Sistema Toyota de Produção que pressupõe a captura da subjetividade do trabalho vivo pelo capital, dissemina o modelo de trabalho fabril baseado na produção flexível de mercadorias, na flexibilização dos salários, na fragmentação do trabalho. A flexibilização do trabalho no toyotismo requer um trabalhador flexível capaz de atender todos os setores do trabalho fabril e de pensar pró-ativamente para resolver problemas na produção, até antes que este apareça.

Entre as dimensões inovadoras do modelo de gestão no toyotismo encontramos o *just-in-time* e o *kanban*, que são

caracterizados pela racionalidade da produção. O primeiro trata da redução dos custos com os desperdícios, a partir da ideia de produzir as mercadorias somente quando elas forem vendidas; o segundo trata-se de uma ferramenta do trabalho fabril para conseguir o *just-in-time*, isso por meio de um sistema administrativo que liga os processos de produção²⁹.

Percebemos, desta forma, que a reestruturação produtiva tem afetado o mundo do trabalho. Impulsionados por esses novos modelos gerenciais de produção, o trabalho fabril elevou a terceirização do trabalho (mão de obra temporária) e ainda formas marginais de trabalho, como o trabalho domiciliar, que se tornou um apêndice da fábrica e que sofre com os diversos tipos de precarização do trabalho, assunto que analisaremos com maior ênfase no próximo tópico.

O trabalho domiciliar na sociedade capitalista

A forma de acesso da vida material encontra-se na relação social de compra e venda de mercadorias. Muitas vezes, essa relação ultrapassa os limites da simples organização social que garante a existência humana, esta assume formas de exploração e precarização do trabalho que permite aos capitalistas acumularem mais ainda capital na forma de lucros.

O trabalho domiciliar é um exemplo claro de exploração e precarização do trabalho, que se revela pela condição de diversos trabalhadores explorados, pelo trabalho tercei-

29 Não é nosso objetivo tecer uma análise de todos os fundamentos desses modelos de produção de trabalho fabril: o fordismo/taylorismo no início do século XX e o toyotismo no último quartel deste mesmo século. Como sugestão de leitura para aprofundamento, ler Geraldo Augusto Pinto, *A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*, 2007.

rizado, sem registro trabalhista, pela dupla jornada de trabalho – como as mulheres que quando trabalham em suas residências dividem seus afazeres domésticos com o trabalho –, pelo trabalho informal, característica do trabalhador hoje, principalmente nos países periféricos do capital.

A categoria de trabalhador domiciliar foi nos apresentada pela primeira vez por Marx (2017), em O capital I, no capítulo 13, Maquinaria e grande indústria. Marx (2017) compreende o trabalho domiciliar como um departamento externo da fábrica, que se localiza nos bairros e campos das cidades onde existe uma grande indústria, como uma fábrica de camisas na Irlanda, na qual em seu ambiente fabril encontrava-se mil trabalhadores e 9 mil trabalhadores domiciliares exercendo atividades para as fábricas em suas próprias residências.

Além da exploração desta força de trabalho ser mais barata para o capital, as condições de instabilidade do trabalho domiciliar necessariamente estão ligadas à dependência que possuem aos capitalistas. Já o capitalista não precisa se preocupar com prédios, máquinas, eletricidade, pelo fato de serem os próprios trabalhadores responsáveis pelo local de trabalho no qual exercem suas atividades, suas casas. A dependência do trabalho domiciliar ao capitalista é caracterizada por sua natureza sistemática como exército industrial de reserva, devido essa massa de trabalhadores ser empregada, geralmente, em períodos do ano quando há necessidade de trabalho adicional, o que muitas vezes os trabalhadores acabam sendo forçados a trabalhar ininterruptamente 20 horas com pausas somente para alimentação e necessidades fisiológicas, e com ganhos muito baixos comparados aos do trabalhador fabril.

Marx (2017) vai dizer que os trabalhadores domiciliares além de trabalharem por períodos do ano, geralmente ganham por cada peça confeccionada, como as atividades que realizavam para as fábricas têxteis inglesas, nas quais ganhavam por cada fio de tecido feito. Desta forma, o trabalhador domiciliar é obrigado a produzir a maior quantidade possível de peças para alcançar um salário que garanta sua sobrevivência e de sua família. Ao lado dessa forma de pagamento de salários por peça, tipo do trabalho capitalista domiciliar, Lenin (1982, p. 282) ressalta o seguinte sobre as condições de precarização dessa categoria de trabalho:

O trabalho capitalista a domicílio implica, necessariamente, condições de trabalho extremamente anti-higiênicas. A completa miséria do trabalhador, a total impossibilidade de regular por alguma norma as condições de trabalho, o uso simultâneo de uma dependência como habitação e oficina – eis as condições que transformam os aposentos dos operários em focos de horrores sanitários e doenças profissionais.

Outro traço próprio do trabalho domiciliar é o prolongamento da jornada de trabalho que necessariamente utiliza do trabalho de mulheres e crianças na produção, como em Moscou no século XIX, onde cerca de 10.004 mulheres trabalhavam com a dobagem dos fios de algodão, trabalho que já praticavam desde os 5 anos de idade, como um prolongamento de 18 horas ininterrupto de sua jornada de trabalho (LENIN, 1982). O trabalho domiciliar acaba absorvendo em sua grande maioria mulheres e crianças devido aos homens, ordinariamente, estarem trabalhando nas in-

dústrias ou no campo. Dessa forma, essa modalidade de trabalho capitalista utiliza-se de mulheres e crianças por meio de péssimas condições de trabalho, como os baixos salários e a falta de qualquer lei que garanta seus direitos.

Ressaltamos que o trabalho domiciliar é uma forma de rebaixamento da força de trabalho que os capitalistas constantemente utilizam para garantir grandes lucros sem perder tempo e dinheiro com instalações. Essa categoria de trabalho constitui-se num exército de trabalhadores que sempre se encontra disponível para o capital nos momentos de ampliação do mercado.

Alves e Tavares (2006, p. 432), relatam que os trabalhadores que exercem suas atividades na informalidade, na qual se encontra o trabalho domiciliar,

não têm horário fixo de trabalho; há um aumento indireto de sua jornada de trabalho obrigando-os a produzir nas horas vagas bens que lhes permitam complementar o necessário à sobrevivência familiar. [...] além de usar sua força de trabalho, pode estar consumindo força de trabalho dos membros de sua família, sem remuneração, bem como seus meios de trabalho.

Observamos que o trabalhador além de ser explorado é obrigado a colocar na condição de exploração os membros de sua família. Desta forma, o trabalho por conta própria ou trabalho domiciliar é duplamente explorado pelo capital, pois com a utilização da força de trabalho familiar se reduz o custo da reprodução da força de trabalho individual, muitas vezes essa conta não é compreendida pelos sujeitos, devido a acharem que se trata somente de uma ajuda. Já as in-

dústrias racionalizam com capital constante, uma vez que vai ser responsabilidade do trabalhador domiciliar possuir seus meios de trabalho. Assim, o capitalista economiza com instalações, eletricidade, água, ferramentas etc.

Contudo, em muitos casos, como forma de inserção no mercado de trabalho diante das crises econômicas decorrentes das relações capitalistas de produção e do desemprego, sujeitos proliferam pequenos negócios de prestações de serviços e comércios em suas próprias residências ou atendendo de porta em porta, chamado pelos teóricos liberais de trabalhadores *autônomos*.

Assim, a formação social do trabalhador domiciliar está ligada diretamente à produção da vida material, em outras palavras, não podemos dissociar essa organização do trabalho, do modelo de produção capitalista, da divisão e apropriação do trabalho, sem antes analisarmos esse percurso histórico que define as relações sociais vigentes nessa época (MARX; ENGELS, 2007). Desta forma, pode-se compreender que o trabalho domiciliar historicamente tem sido subjugado aos interesses das relações capitalistas de produção e de setores produtivos do trabalho para atender ao mercado e a formas específicas de produção que definem esses trabalhadores, que não podem deixar de ser compreendidas dentro da realidade histórica.

Considerações finais

É fato que a sobrevivência da classe trabalhadora e de todos os homens só é adquirida pelo ato do trabalho, atividade que funda o ser social e possibilita o salto ontológico

da humanidade. O homem transforma e modifica a natureza através do trabalho para satisfazer suas necessidades de subsistência material. Nessa esteira, a categoria trabalho pressupõe o processo originário de humanização do ser social, rompendo de seu estágio animal para um estágio característico do ser humano.

Conforme apreendemos, em determinado contexto histórico de desenvolvimento das forças produtivas, como na sociabilidade capitalista, o trabalho assume a forma de trabalho explorado, na qual sua base de produção se estrutura em diferentes classes sociais, entre os que produzem as riquezas materiais (mercadorias) e os que usurpam o trabalho não pago (mais-valor). Essa relação de produção e exploração acentua-se dentro da divisão do trabalho nos espaços em que são produzidas as mercadorias, como a fábrica, lugar que se perpetua a extração do mais-valor do trabalhador assalariado.

Por sua vez, o trabalho domiciliar que se tornou um apêndice da fábrica é caracterizado por um maior grau de exploração do trabalho. Essa força de trabalho auxiliar por não se encontrar dentro da fábrica, acaba não sendo amparado pelas legislações de fábricas ou qualquer garantia social. Essa classe trabalhadora paulatinamente sofre com diversas precarizações, como jornada de trabalho extensiva, informalidade, sem garantias sociais, dupla jornada de trabalho etc. Em linhas gerais, o artigo expõe as transformações históricas do trabalho, desde seu sentido ontológico até como o trabalho possuiu a se configurar na sociedade capitalista, ao mesmo tempo, mostramos o lugar dos indivíduos nessa relação.

Referências

ALVES, Aparecida e TAVARES, Augusta Tavares. **A dupla face da informalidade do trabalho: “autonomia” ou precarização.** São Paulo: Boitempo, 2006.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatória.** São Paulo: Boitempo, 2011.

ENGLES, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010.

INFRANCA, Antonino. **Trabalho, indivíduo, história: o conceito de trabalho em Lukács.** Trad.: Chistianne Basilio e Silvia Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2014.

LENIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para grande indústria.** Trad.: José Paulo Netto. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas).

LESSA, Sergio. **Ontologia de Lukács.** 2.ed. Maceió: EDUFAL, 1997 b.

MARX, Karl e ENGLES, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e Filosóficos.** São Paulo: Martins Claret, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital.** Trad.: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-165, jan/abr. 2007.

A PRÁXIS COMO MEDIAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

*Maria Núbia de Araújo
Marismênia Nogueira dos Santos
Ruth Maria de Paula Gonçalves*

Introdução

O artigo em tela elege como objeto central o debate da práxis intelectual na contemporaneidade a partir do materialismo histórico dialético. A partir dessa base, explicita um debate teórico e político muito caro ao marxismo de forma geral e, a educação em sentido *lato*³⁰ nos termos aqui utilizados. Dessa forma, trazemos em destaque o papel dos intelectuais na contemporaneidade, dissertando sua função histórica, imprescindível para o acesso às conquistas que favorecem o fortalecimento da luta de classes e, do processo revolucionário para a transformação social. A definição de práxis como atividade humana produtiva voltada para a reprodução social, considera uma articulação imbricada entre objetividade e subjetividade, sintetizando tais processos numa práxis social entendendo seus desdobramentos no cotidiano que se relacionam com a formação e o desenvolvimento dos indivíduos.

³⁰ Para uma compreensão mais ampla, consultar: SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso João (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

O artigo divide-se em duas partes: a primeira aborda o acesso ao conhecimento à classe trabalhadora a serviço de um posicionamento de classe, a partir de uma perspectiva crítica e dialética. A segunda trata do engajamento intelectual e suas mediações para o desenvolvimento de uma nova sociedade que discorre sobre o papel do engajamento individual e coletivo, na promoção de atividades educativas emancipadoras para compreender a realidade e construir possibilidades de transformação social. A pesquisa possui uma metodologia de natureza bibliográfica e fundamenta-se nos autores: Chasin (2009); Gramsci (1999); Lessa (2014); Lukács (1965); Marx (2010); Marx e Engels (2007, 2010); (2006); Sousa Junior (2010); Tonet (2005, 2013).

A relevância deste escrito assenta-se nos fundamentos do marxismo, corrente filosófica que, por seu turno, inaugurou um patamar de conhecimento vinculado a uma práxis social, bem como na educação, conforme os termos de Marx (2007). Esta se constitui como processo amplo, concebido no conjunto da sociabilidade que envolve diversos elementos multifacetados. Portanto, num complexo, apesar dos limites, criam-se lampejos para a emancipação humana, que partem da reflexão crítica de uma práxis transformadora do real, propondo assim, uma sociedade para além das barreiras intrínsecas ao capital.

Ademais, problematiza-se sinteticamente o papel da educação e os ditames do capital em crise, seguindo uma análise fundamentada no materialismo histórico e dialético, bem como discute brevemente a formação do proletariado e seu posicionamento de classe que reivindique um processo de transformação social para a humanidade. O

papel dos intelectuais seja na educação ou nos movimentos sociais deve ser articulado conscientemente a uma perspectiva de transformação na construção teórico-prática de um novo mundo.

O acesso ao conhecimento e a luta de classes

A prática da liberdade, como ideal fundamental a humanidade desde os tempos remotos para conquistar o patamar de sujeito, dono de sua história assenta-se sobre a base do trabalho ontológico. Segundo Marx (2010), o verdadeiro campo da liberdade só pode florescer tendo como base a necessidade, sendo esta, a mediação que impulsiona tal realização. Nesse momento de transformação da natureza, através do trabalho, o homem articula teleologia e causalidade, tendo respectivamente a posição dos fins e a busca dos meios apropriados. A liberdade se constrói ainda com a consciência de que o desenvolvimento de um, requer o progresso de todos, não somente como possibilidade, mas também como devir de sua concretude.

Segundo Lessa, (2014, p. 12) “O mundo sobre o qual o indivíduo vai agir lhe impõe um campo de possibilidade e necessidades herdado do passado.” Tal necessidade de transformação através do processo de trabalho é histórica, porém, não determinista, por isso, pode acontecer ou não, pois, a mesma depende da correlação de forças, concernente a luta de classes. Em anuência com o teórico podemos compreender que “a reprodução social é a totalidade composta pela síntese dos atos de cada indivíduo em processos históricos universais.” (*Idem*, p. 11). Ademais, a gênese da

liberdade, segundo Lukács (1965), encontra-se no pôr teleológico do trabalho como práxis social, daí o entendimento que a construção das subjetividades decorre de suas relações estabelecidas entre economia e cultura, portanto,

Conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediatez do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano. (TONET, 2013, p. 102)

Através da exposição de Marx, Engels (2010, p. 40), ao reconhecer com propriedade que “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”, assinalamos que o acesso ao conhecimento mais sofisticado produzido historicamente pela humanidade constitui-se como um dos elementos na luta de classes que deve compor o conjunto de atributos na força motriz para a transformação do mundo. A história do desenvolvimento da humanidade é uma totalidade permeada por conflitos e contradições, a partir da cisão entre as classes sociais e da divisão social do trabalho, a qual,

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes da propriedade; que dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. (MARX, ENGELS, 2007, p. 89).

Cada sociedade constitui um modo de produção que determina as relações sociais, contudo, não de forma mecânica, mas, influenciando fundamentalmente as esferas da ciência e da educação, embora mantenham com este modo de produção uma dependência ontológica, uma autonomia relativa e uma determinação recíproca como processos constituintes da reprodução social. Disto isto, os demais complexos fundados pelo trabalho se afastarão de sua base, com o desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de produção, embora permaneça sempre um vínculo inseparável, dado a preponderância social da economia. Sobre a autonomia relativa dos complexos, Lukács (1965, p. 12) alerta-nos que:

Nem a ciência, nem os diversos ramos, nem a arte, possuem uma história autônoma, imanente que resulte exclusivamente da sua dialética interior. A evolução em todos esses campos é determinada pelo curso de toda a história da produção social, no seu conjunto: e só com base neste curso é que podem ser esclarecidos de maneira verdadeiramente científica os desenvolvimentos e as transformações que ocorrem em cada campo singularmente considerado.

A divisão do trabalho se faz presente desde a propriedade tribal, que corresponde a uma forma de sociedade pouco desenvolvida, avançando para uma condição seguinte. No modo de produção capitalista, cuja divisão se complexifica, se apresentam três consequências para Marx e Engels (2007). A primeira delas é a propriedade privada, a segunda, uma contradição entre o interesse individual e coletivo, enquanto a terceira consequência trata da alienação

gerando estranhamento de classe e domina a vida humana. No âmbito da produção do conhecimento “O interesse particular passa a ser o pólo regente do desenvolvimento social” (TONET, 2005, p. 103).

As atividades de estudo e do trabalho cotidiano se apresentam como formas imperativas para apropriar-se de elementos objetivos e reais, de modo a perseguir uma trajetória de militância e de transformação, sendo cada uma dessas, essenciais ao processo de desenvolvimento individual e do gênero humano. Tais atividades estruturam as relações entre indivíduos e a realidade histórico-social, partindo da produção dos meios de vida junto às funções psíquicas superiores, tais como, a percepção, a memória e o pensamento. Desse modo,

[...] lá onde o confirma o seu ser, confirma seu pensamento, pois o ser do homem é o ser de sua atividade, assim como o seu saber é o saber de seu ser ativo. Donde a realidade e a brutalidade teóricas do ato gnosiológico que isola pensamento de atividade sensível – equivalente e tão sólido quanto a separação entre pensamento e ser pensante. (CHASIN, 2009, 102-103).

Na atividade de estudo ocorre um processo de assimilação e de apropriação dos conhecimentos configurando-se um dos objetivos do ensino. O estudo, neste caso, torna-se uma necessidade ontológica entre o conhecer e o agir, uma vez, é preciso ultrapassar a aparência dos fenômenos para atingir a essência das coisas, de modo a contribuir com uma mudança da vida cotidiana, através da apropriação das objetivações postas para o alcance da concreção.

O acesso ao conhecimento científico como instrumento de aproximação da realidade coloca-se como uma condição a ser perseguida pela classe trabalhadora, para compreender a totalidade social. Para que este conhecimento eleve a consciência impelindo uma transformação do real, faz-se substancial um reflexo mais aproximado da realidade. Sobre tal questão, Lessa, (2014, p. 14-15) assegura que:

A objetivação é transformação de um setor do mundo por um ato orientado por uma prévia ideação; a exteriorização a necessária transformação dos indivíduos articulada a toda a objetivação. Não há identidade entre sujeito e objeto, por isso a transformação do mundo e dos indivíduos são processos articulados e, muitas vezes, simultâneos – porém, jamais idênticos. A não identidade entre sujeito e objeto possui também, esta consequência a história do desenvolvimento das subjetividades é distinta da história dos objetos que elas construíram, [...].

A produção de ideias e teorias desenvolve simbolismos na consciência com uma base material, pois, se articulam as determinações e o processo da realidade. Ainda que, imprima muitas vezes na subjetividade, elementos de alienação, independente de ser uma questão material ou espiritual, não se restringem a um processo metafísico, em razão de que segue seu curso a partir de uma base real. Assim, indivíduo e gênero se desenvolvem interdependentes, fragmentados, não isentos de contradições e nem nas condições escolhidas por eles e sim de forma dialética.

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o ser do processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (Idem, *italico no original*, MARX, ENGELS, 2007, p. 94).

Na práxis cotidiana se faz imprescindível à tomada de posição de classe, apoiada no acesso ao conjunto de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos pela humanidade no processo histórico. Marx e Engels (2007, p. 536-537), descrevem na 3ª *Tese sobre Feuerbach* que:

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*.

A apropriação e o entendimento dessas produções contribuem para uma possível transformação da realidade, possibilitando a superação dos condicionamentos sócio-

-históricos impostos à consciência humana. Portanto, não há revolução sem teoria, mesmo que conhecer subjetivamente não seja suficiente para a transformação a realidade, embora indispensável. É necessário um desvelar acerca das contradições sociais e da raiz do problema que sustenta a sociedade capitalista, de modo a propor e desenvolver um novo patamar de conhecimento e ciência, elegendo como prioridade a emancipação humana.

“Toda vida social é essencialmente prática”, diz Marx (2007, p. 533), contudo, para que este conhecimento colabore com a emancipação humana, convém registrar que, essa prática é limitada nesta sociabilidade, a autêntica apropriação do conhecimento e a liberdade só serão possíveis com a superação do capital e o desenvolvimento de uma nova sociedade. Com efeito, se faz necessário realizar atividades de caráter emancipatório. Segundo Tonet (2005), através da construção de uma análise sistemática que contribua com a compreensão dessa sociedade, torna-se possível perceber suas contradições internas e seus limites.

Para traçar uma perspectiva, Makarenko *apud* Luedemann (2002) reconhece que esta possa vir a acontecer a curto, médio e longo prazo. Nesse sentido, o autor russo reconhece ser importante pensar no futuro resguardando a alegria do dever e a valorização do ser, assim como atender às demandas coletivas que se sobrepõem ao individual também é um ponto relevante, porém, prezando pela subjetividade de cada indivíduo e a objetividade grupal. Por fim, aponta para uma apropriação da história e da memória humana em todas as vistas a superar as contradições para a construção de uma nova educação e conseqüentemente um novo corpo social.

1.2 O papel do intelectual e mediações para o desenvolvimento de uma nova sociedade

O papel do intelectual necessita de diversas mediações para o desenvolvimento da práxis, sobretudo numa sociedade marcada pela desigualdade de classe, raça e gênero, na qual o conhecimento situa-se com um dos mecanismos de apropriação privada da cultura, das artes, da ciência e da filosofia. Assim, a perspectiva de classe e a tomada de posição a serviço da transformação social são necessidades históricas dos movimentos sociais, dos partidos políticos e intelectuais de esquerda no mundo inteiro e a atividade de estudo e de reflexão sobre a raiz da sociedade e a busca da verdade configuram como elementos fundamentais.

O materialismo histórico-dialético promove a união entre o subjetivo e o objetivo contra a separação do conhecimento da prática superando o idealismo e o materialismo mecanicista. Nesse sentido, assinalamos, ancorados na ontologia marxiana que o conhecimento caracteriza-se pela prática social científica. Os marxistas reconhecem o processo geral de desenvolvimento do universo os processos concretos particulares como algo relativo. o conhecimento dos processos concretos particulares, em etapas determinadas do seu desenvolvimento, não contém verdades relativas e a produção do conhecimento.

Com efeito, a questão da consciência de classe fundamental na filosofia marxiana pode proporcionar a inserção do indivíduo no processo histórico, como sujeito na busca de sua afirmação, senhor do seu destino. Essa consciência crítica aliada à intervenção prática cotidiana pode aniqui-

lar sectarismos e devaneios que dizem respeito a conciliação de posicionamentos e não de uma disposição combativa de classe ao transformar a militância e luta, o que vem sem criticado como o que a maioria dos partidos de esquerda tem feito, porém é necessário debater sob diferentes posicionamentos sobre um mesmo problema. Os partidos de esquerda, movimentos sociais, sindicatos, em sua maioria, a classe trabalhadora e estudantil, em geral, está submersa nesse contexto como esta.

O conhecimento científico e filosófico é substituído por valores, conhecimentos, categorias etc. fantasiosos, religiosos, mágicos – e o fato de tais valores serem falsos é absolutamente secundário ante o fato de servirem de consolo para o sofrimento que brotam da reprodução social intensamente desumana. (LESSA, 2014, p. 17).

A construção de uma nova sociedade, como uma necessidade ontológica impõe a elaboração de uma educação articulada à práxis social para que desencadeie mediações capazes de impulsionar o caminho para emancipação humana. “A ciência, mesmo que conheça avanços muito significativos, não é capaz de gerar novos objetos nem sistematização do conhecimento que supere os limites das alienações predominantes.” (Idem, *ibidem*).

Assinalamos que a defesa de uma formação omnilateral para além do que está posto se coloca como um horizonte a ser perseguido por aqueles que se propõe viver sobre uma nova perspectiva. Todavia,

A divisão do trabalho – impõe aos intelectuais a tarefa da elaboração teórica. E quanto maior for a quantidade desta elaboração, vale dizer, quanto mais ela permitir compreender o processo real, tanto maior será a colaboração que o intelectual prestará às classes populares. (TONET, 2005, p. 206-207).

A radicalização da luta configura uma forma de construir uma criticidade para superar o subjetivismo e esclarecer a diferença entre este e a importância da articulação entre subjetividade e objetividade no processo de construção de uma nova sociedade.

Não é a decisão subjetiva, nem o engajamento numa atividade prática que garante o compromisso político classista [...] pois de nada adianta àquelas classes que o intelectual exerça uma intensa atividade prática enquanto produz uma teoria medíocre. (Idem, *ibidem*).

A dimensão da totalidade proposta pela filosofia marxista destaca um par dialético entre história e movimento, na esfera da produção e da ciência, o qual se alimenta de uma intervenção teórico-prática dos intelectuais no âmbito acadêmico e social para reivindicar a história como uma ciência unitária.

Desse modo, a base para construir uma nova sociedade passará necessariamente do nível de *classe-em-si* potencialmente ao de *classe-para-si* efetivamente revolucionária, momento culminante tanto na apropriação do conhecimento como no seu curso prático, portanto se entende a revolução com seu caráter educativo.

Nesse nível de análise a categoria práxis, vista anteriormente de modo mais genérico, comparece articulada aos processos através do qual o proletariado busca constituir-se em classe-para-si e realizar as lutas pela emancipação social. Aqui a práxis é práxis revolucionária e essencialmente educativa porque trata justamente do processo de transformação profunda do homem, das relações, da sociedade. Mais do que tudo, aqui o conceito de revolução assume de maneira especial uma perspectiva pedagógica, porque indica uma transformação jamais vista, pois pela primeira vez o homem passaria por um processo de educação cuja finalidade seria a de criar, pela ação teleológica, ou seja, pensada, planejada, articulada, definida conscientemente pelo próprio homem segundo suas necessidades e anseios de liberdade, uma sociabilidade nova, sob o controle da coletividade livre. (SOUSA JR, 2010, p. 26)

Todavia, o contexto de crise estrutural do capital³¹ a nível mundial caracteriza-se em uma conjuntura conservadora e contra-revolucionária, portanto; há muitos desafios para os intelectuais, militantes e movimentos sociais, em geral; uma vez que a crise humanitário-sanitária se revela com suas complicações em um contramovimento. Com efeito, a perseguição histórica a quem se contrapõe aos governos e ao sistema e o recuo de direitos pesando sobre o corpo da classe trabalhadora tem sido o corolário da crise estrutural do capital, daí

31 Para uma maior compreensão, examinar: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: por uma teoria da transição. Tradução: Sérgio Lessa e Paulo Cezar Castenheira. São Paulo. Boitempo e Ed. UNICAMP: 2002.

o horizonte ideológico se resumiu à ordem do capital e, a democracia se transformou na panacéia universal. Com esse amesquinamento ao horizonte ideológico burguês, a fantasia substitui a realidade como critério de verdade e, a teoria e o estudo são cada vez mais rebaixados aos limites compatíveis com a “colaboração de classes”: ocorre a degradação pessoal, teórica e ideológica dos revolucionários. Quantos mais ignorantes, mais afastados dos clássicos: quanto menos conhecerem a história, mais facilmente os militantes aceitarão o medíocre senso comum do reformismo e da colaboração de classes. (LESSA, 2014, p. 28).

A observação do conjunto das contradições sociais, de exploração do homem pelo homem, violência, corrupção, opressão, demagogia, dentre outras expressões de exploração surgem como indícios e se colocam como impedimentos para a compreensão da realidade social, embora evidencie contradições no terreno da luta de classes em tempos de crise do capital. Lessa (2014) reconhece que estudar é atividade essencial no campo da disputa ideológica e da formação das consciências, embora assegure que a negociação não deve ser a finalidade dessa formação intelectual frente aos interesses burgueses.

Atualmente, o sindicalismo, os partidos políticos e os movimentos sociais, dentre eles o estudantil, possuem como parâmetros de direção e de organização estrutural vinculada ao parlamentarismo e ao governismo, nas quais a democracia traz em seu significado o consenso e, silêncio, sem espaço para o diálogo; para questionamentos. Na contramão desse contexto, Tonet (2005, p. 89) afirma que para Marx a (auto) crítica se define da seguinte maneira:

[...] o exame da lógica do processo social [...] de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana.

Para Marx (2010), a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, ou seja, a luta se faz na vida cotidiana, assim nega-se o teorismo e o praticismo ambos equívocos cometidos no passado por partidos e movimentos sociais em momentos revolucionários.

[todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas; **não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história** e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. (MARX, ENGELS, 2007, p. 43).

A consciência dessas contradições impulsiona a apreensão da luta de classes com uma postura diferenciada no cotidiano em defesa do espírito questionador do revolucionário, na supressão de uma análise fragmentada entre fenômeno e essência, combatente ao conformismo em que a humanidade é diuturnamente comprometida. Dessa maneira, o retorno aos clássicos aparece como uma possibilidade de estabelecer conexões com a luta de classes e com a busca do novo.

[...] o estudo para o revolucionário é muito mais do que a aquisição de conhecimentos. É essencialmente um processo de autodesenvolvimento que requer e possibilita uma superior conexão com a humanidade. O primeiro passo é não subestimar a enormidade das tarefas e a profundidade das possibilidades: nenhum centímetro para além do estreito horizonte alienado da vida cotidiana será possível se não mobilizar a totalidade da sua personalidade no esforço constante de colocar sob controle as alienações que impedem o estudo. (LESSA, 2014, p. 43).

O processo de desenvolvimento de uma práxis transformadora do real passa, necessariamente, pela intenção e pelos objetivos de cada indivíduo, como suas objetivações cotidianas. A importância da atividade de estudo e a apropriação de teorias revolucionárias que contribuam para uma análise aprofundada da sociedade capitalista, com vistas a buscar caminhos para sua superação torna-se imprescindível na trajetória do intelectual.

A contribuição teórica e prática dos intelectuais, na universidade e demais instituições de ensino, deve se voltar para o resgate da importância do proletariado e do intelectual orgânico, no processo de tomada de consciência, com uma nova hegemonia em uma renovada mentalidade, de modo a transformar as relações sociais. Para tanto, ele precisa conhecer a história das lutas de classes e suas revoluções, sob pena de cair no ativismo.

Os intelectuais orgânicos são organismos vivos que estão vinculados ao mundo do trabalho e as organizações políticas e culturais mais avançadas ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política os

habilitando-os a exercerem as funções culturais, educativas e organizativas a fim de assegurar uma nova hegemonia social. (GRAMSCI, 1999).

A negação da totalidade e da verdade são consequências nefastas que decorrem não somente da negação do conhecimento, mas também como viés ideológico, pois, a medida que se nega a possibilidade de as novas gerações conhecerem a história desenvolvida, anula-se a própria formação do gênero humano.

[...] na perspectiva metodológica marxiana, a produção teórica nunca é uma questão apenas teórica. Ela impõe sempre [...] uma relação estreita com o andamento do processo social e especialmente com as lutas sociais, uma vez que elas fazem parte do processo real, além de terem reflexos na própria vida cotidiana dos intelectuais. E se não bastassem os argumentos teóricos, até o argumento da prática confirma o que dissemos anteriormente. O desnorteamento atual das lutas das classes subalternas tem como uma de suas causas a confusão teórica e ideológica, cuja responsabilidade no plano ideativo - repousa sobre os ombros dos intelectuais. (TONET, 2005, p. 207)

Existe aqui, uma necessidade histórica da realização de debates sob a ótica da crítica marxiana, de forma a aprofundar enquanto classe, a análise da conjuntura e suas consequências para a humanidade. Há uma urgência em discutir equívocos e apreender o movimento do real no contexto revolucionário, “evidenciando suas raízes histórico-ontológicas, sua natureza, sua função na reprodução do ser social, suas possibilidades e seus limites intrínsecos.” (TONET, 2005, p. 34).

Para tanto, faz-se urgente uma proposta de educação emancipatória subjacente a uma nova concepção de mundo, onde haja um debate acerca do papel dos intelectuais no século XXI como, também, dos desafios e urgências contemporâneas que podem vir a ser suprimidos no processo revolucionário. Além do mais, é fundamental pensar no processo educativo para desencadear essas possibilidades e aniquilar os obstáculos que impedem a compreensão das contradições essenciais da sociabilidade do capital, qual seja – a contradição capital-trabalho.

Considerações finais

O marxismo tomando como pressuposto a radical historicidade do real e a compreensão do conhecimento como um processo de movimento representa um novo patamar na história da filosofia moderna, considerando que este, consiste em uma nova prática filosófica, ao mesmo tempo em uma filosofia da prática, uma teoria do gênero humano. Considera-se essa teoria como uma unidade indissolúvel, com um projeto de emancipação qual o conhecimento da realidade a ser transformada se realiza na crítica ao existente que nos fragmenta como ser social.

A problemática abordada envolve uma atividade cognitiva, investigativa e criadora que deve ser apropriada como um momento específico do desenvolvimento da natureza do ser; cuja práxis educativa é a categoria que determina de modo essencial a formação do caráter e da personalidade com a capacidade de reflexão e tomada de consciência, tendo no ato do trabalho a raiz e a historicidade do ser e do conhecer.

A abordagem do conhecimento numa perspectiva gnosiológica traz diversas consequências para uma análise que se propõe a transformar a realidade. A possibilidade que se defende é de assimilar a totalidade evitando assim o falseamento do real, isso implica ainda a superação das fragmentações, das contradições entre a natureza e a função social do conhecimento, bem como as possibilidades reais de intervenção prática e os limites dessa possível atuação. Portanto, defende-se que uma abordagem ontológica de análise do desenvolvimento histórico até o atual modo de produção, possibilita a superação entre subjetivismo e objetivismo evitando consequências danosas a relação entre as atividades teórica e prática.

Assinala-se a importância de traçarmos objetivos com vistas a superar a deturpação e distorção dos princípios e questões fundamentais para o materialismo histórico-dialético, ou seja, a negação da análise aprofundada da gênese e do desenvolvimento do capitalismo, a negação da história como produção humana, uma vez que esta é passível de transformações. Além da organização dialética, interdependente entre estrutura e superestrutura e, faz-se necessário revelar a conexão intrínseca entre o conhecimento e a prática social como uma possibilidade de conhecer para além da aparência vislumbrando a essência histórica.

Nesse sentido, é necessário compreender que a vida social se tornou numa complexidade coisificada pelo capital em crise estrutural e consolidou-se como um contexto contrarrevolucionário. Em decorrência disto, a teoria passou a ser isolada, e a prática fetichizada como uma esfera resolutive da teoria. O retorno às velhas teorias que empre-

gam a prática a elevam a um patamar para além da teoria ou o contrário, estabelecendo uma lacuna nos dois âmbitos, levando a unilateralidade com um conhecimento meramente fenomênico, acrítico e sem diálogo; comprometendo a compreensão de mundo e a possibilidade de transformá-lo.

A relevância aqui apresentada se fundamenta numa perspectiva histórico-ontológica onde se almeja que o ser social possa atingir plena capacidade de transformação de sua realidade, em seus aspectos objetivos e subjetivos. Para tal, apropriar-se da história como ciência unitária é afirmar a humanidade como detentora de seu destino, de sua liberdade superando suas necessidades e carências desenvolvendo-se omnilateralmente.

Referências

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e o estudo**: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra** – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, György. **Ensaio sobre literatura**. Coordenação e prefácio Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle, Nélcio Shneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. 604 p.

_____. **Manifesto Comunista.** Organização e introdução: Osvaldo Coggiola. Trad.: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1 ed. SÃO Paulo: Boitempo, 2010, p 271.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica a filosofia do direito de Hegel:** Introdução. Tradução de Lúcia Eherls. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 56 p.

SOUSA JUNIOR, Justino. Trabalho, práxis e a concepção programática da educação. In: **Marx e a crítica da educação.** Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2010.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 256 p. (Coleção fronteiras da educação).

_____. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013a. 136 p.

FORMAÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO

*Webster Guerreiro Belmino
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jemima Silvestre da Silva*

Da terra aos céus, da materialidade à abstração, do cotidiano às ideias, das formas como queiramos expressar, Marx nos propõe a radicalidade e a inovação de uma compreensão do mundo pautada pela vida assim como ela se expressa, e não como gostaríamos que fosse. Talvez, colocado sem a elegância e as condições expositivas do alemão oitocentista, não consigamos dar a dimensão que o pensador merece.

Durante séculos de reflexão filosófica sobre a história e as possibilidades humanas, os pensadores executaram movimentos em direção à sistematização de uma teoria que fosse capaz de traduzir, de forma mais próxima, a realidade, porém nenhum conseguiu desvelar os meandros que a sociabilidade humana, em sua interface de complexos, possui na essência. Das ontologias dos gregos à dialética hegeliana, a interpretação do mundo não conseguiu formular um método e/ou um paradigma de pensamento que propiciasse um exercício mais completo de análise e, principalmente, de transformação.

É neste campo teórico que este estudo tem sua esteira de desenvolvimento. A ontologia marxiana é a base sobre a qual trabalhamos na pesquisa ontomaterialista em que o

objeto da educação se estrutura, resgatando aqui a relação entre o complexo da educação e o complexo fundante da sociabilidade humana, o trabalho.

Sobre esta concepção interpretativa de mundo, com base no aspecto teórico não material:

Já n'A Ideologia Alemã, Marx e Engels criticam o teorismo crítico dos jovens hegelianos – um rico ativismo teórico contraposto à pobreza de uma práxis real, no dizer de Vásquez (1997) – e apontam para a crítica do mundo real, da vida prática. Reconhecem que o idealismo desenvolveu o aspecto ativo, mas limitou-se à contemplação, já que, segundo Marx, o idealismo “não conhece a atividade real, sensível”. Os mesmos elementos desta crítica podemos encontrar nas famosas e estimulantes *Teses sobre Feuerbach*. Nestas, Marx critica o materialismo mecanicista de Feuerbach, desvelando seus aspectos igualmente contemplativos, portanto sem base na atividade humana real e prática. (JIMENEZ; SOARES, 2007, p. 67).

Neste campo, desde seus primeiros escritos na década de 1840 até a que é considerada a obra de maturidade, *O Capital*, o exercício da investigação feito por Marx, em estreita colaboração com Engels, através de estudos iminentes das obras dos pensadores disponíveis nos espaços de produção acadêmica da época, propõe a formulação de que a vida social é essencialmente prática.

Considerando a vida social como uma prática racionalmente apreensível, ao estudar o modo como estes homens produzem os meios de sobrevivência, estamos indo à essência de como o ser se manifesta no plano da existência.

No documento *Manifesto do Partido Comunista*, dado o objetivo sobre o qual ele foi encomendado – contribuir na formação das massas trabalhadoras –, Marx e Engels estruturaram de forma concisa e clara a historicidade do homem, considerando suas características, o atual modo de produzir a existência e a relação entre trabalho assalariado e capital.

O modo de produção capitalista, ao tempo que se tornou predominante no planeta, assenta suas raízes nas relações sociais e ideológicas, cujas formas de manifestação precisam ser estudadas e transformadas. O discurso que domina a relação da aparência social propõe que as ideias de uma classe particular, a burguesia, passem a assumir um caráter aparentemente universal. Neste cenário, a vida material, ao ser estudada, pode aproximar a compreensão entre o que de fato existe, na singularidade histórica de surgimento, e o desenvolvimento deste modo de produção.

Marx, *O Capital* e a educação

Marx tem sido combatido em todas as esferas da sociedade. Hoje é até comum ver garotos de 14/15 anos, com blusas compradas via comércio eletrônico, com frases do tipo: “Menos Marx, mais Mises”³². Ora, se um jovem, que está começando sua trajetória no conhecimento mais profundo do que a humanidade produziu, já é induzido a de testar o pensador alemão antes de compreendê-lo, parece existir algo em sua obra que afeta diretamente a estrutura social em que vivemos.

32 Numa busca rápida no site de pesquisa Google, encontramos 34.900 assuntos relacionados ao tema para camisetas com esta inscrição. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=comprar+blusa+menos+marx+m+mais+mises>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Nesta trilha, na obra *O Capital*³³, em especial no Livro I, que foi organizado e revisto por Marx ainda em vida, temos a narrativa de reconstituição dos processos históricos que culminaram com a reformulação dos meios de produção, surgindo o assalariamento de trabalhadores em fábricas, com o imperativo da ordem burguesa de concepção de mundo, que recebe a denominação de capitalismo.

Aqui cabe ressaltar que essa reconstituição não implica que a história estava dada a um determinado circuito, constituindo uma etapa que só poderia desembocar no capitalismo. O materialismo histórico baseia-se no movimento do real; assim Marx, ao estudar o objeto do modo de produção capitalista, retorna necessariamente à sua gênese, ou seja: o que aconteceu, aconteceu; não tinha de necessariamente acontecer, como num ato *divino*.

Tampouco podemos deixar de lembrar que a história ocorre de forma múltipla e simultânea, sendo incontrolável. Assim, ao falarmos sobre indústrias, estas não são as mesmas no continente europeu. A Prússia, por exemplo, manteve as bases do feudalismo durante os séculos em que o modo de produção capitalista existia em territórios vizinhos.

Neste percurso, o estudo das formas de produção, que vão desde a cooperação e divisão do trabalho na manufatura até a maquinaria e a grande indústria, perfaz o trecho histórico em curso. O interesse do pesquisador em relação ao objeto de estudo em questão era compreender a essência da vida naquele modo de produção, cujas bases estavam assentadas na exploração da mão de obra assalariada.

33 Para este estudo, utilizamos a obra publicada pela Editora Boitempo, com tradução de Rubens Enderle.

A organização da força de trabalho em conjunto, ao invés de indivíduos isolados produzindo, proporciona a condição de aumento da produção, uma vez que a própria força coletiva no conjunto se torna maior.

Essa alteração na forma de produção não provoca situações apenas no produto em si, fruto do trabalho coletivo. O trabalhador, nesta condição, também tem sua relação alterada.

[...] Como pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos isolados, que entram numa relação com o mesmo capital, mas não entre si. Sua cooperação começa somente no processo de trabalho, mas então eles já não pertencem mais a si mesmos. Com a entrada no processo de trabalho, são incorporados ao capital. (MARX, 2017, p. 408).

O termo cooperação empregado por Marx não se refere a uma ajuda ou constituição conjunta de objetivos, uma unidade, a não ser nos termos da produção. O capital empregou a junção das pessoas para efeito de aumento da força produtiva e em consonância com as transformações dos meios de produção.

A modificação na sociabilidade e nos meios de produção que provocaram um novo modo de a humanidade produzir sua própria existência será imperativa de um tipo de educação necessário à manutenção do desenvolvimento de forças produtivas capazes de assegurar o emprego do processo de maquinaria e suas consequentes transformações.

O processo de especialização do trabalho era contínuo e ganhava velocidade com a nova profusão de ideias, bem como com o alicerce científico em curso, principalmente nas áreas das chamadas ciências da natureza. Mas

esta modificação não alterava a subordinação do trabalhador ao instrumento, nem a produção do mais-valor a ser apropriado pelo dono dos meios de produção.

[...] a consciência burguesa que festeja a divisão manufatureira do trabalho, a anexação vitalícia do trabalhador a uma operação detalhista e a subordinação incondicional dos trabalhadores parciais ao capital como uma organização do trabalho que aumenta a força produtiva, é a mesma consciência que denuncia, com igual alarde, todo e qualquer controle e regulação social consciente do processo social de produção como um ataque aos invioláveis direitos de propriedade, liberdade e à “genialidade” autodeterminante do capitalista individual. (MARX, 2017, p. 430).

Das contradições existentes no capitalismo, as que se referem à liberdade são particularmente atraentes. De um lado, o desenvolvimento de forças produtivas aprisiona os trabalhadores, numa operação repetida e ritmada pela máquina, por horas, dias, meses, anos, até o seu esgotamento como ser humano. Por outro lado, as lutas dos trabalhadores para tentar diminuir o penoso e insalubre trabalho destinado a homens, mulheres e crianças eram vistas como interferência na liberdade do empreender.

A mente da grande maioria dos homens desenvolve-se necessariamente a partir e por meio de suas ocupações diárias. Um homem que consome toda a sua vida na execução de umas poucas operações simples [...] não tem nenhuma oportunidade de exercitar sua inteligência [...]. Ele se torna, em geral, tão estúpido e ignorante quanto é possível a uma criatura humana. (SMITH *apud* MARX, 2017, p. 436).

Um leitor apressado poderia atribuir um pensamento forte como este a um marxista ortodoxo, ou como dizem na contemporaneidade esquerdista, comunista... e todos os *istas*, em sequência. No entanto, o liberal influenciador da economia política clássica era incapaz de negar uma verdade. A exploração do trabalhador provocava consequências irreversíveis ao seu desenvolvimento. Onde está o trabalho como dignidade humana?

No decurso de exploração e com a criação de instrumentos de trabalho, a manufatura foi aperfeiçoando seus meios produtivos para explorar a força de trabalho. A utilização desse novo maquinário revolucionou em definitivo tais meios; estava surgindo a maquinaria da grande indústria. Seria este um momento de diminuição da sobrecarga dos humanos que a operavam?

Mas essa não é em absoluto a finalidade da maquinaria utilizada de modo capitalista. Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. A maquinaria é meio de produção de mais-valor. (MARX, 2017, p. 445).

Sob o ponto de vista social, a revolução nos meios de produção não poderia estar trancafiada aos meios fabris, sem se relacionar dialeticamente com mudanças na sociedade em geral. Os complexos sociais modificam-se a partir do trabalho, numa relação de autonomia relativa. Neste campo, o mundo do capital mudava em ritmo acelerado.

Como os meios de comunicação e de transporte de uma sociedade – cujo pivô, para usar uma expressão de Fourier, era a pequena agricultura, com sua indústria doméstica auxiliar, e o artesanato urbano – já não podiam atender absolutamente às necessidades de produção do período da manufatura, com sua divisão ampliada do trabalho social, sua concentração de meios de trabalho e trabalhadores e seus mercados coloniais – razão pela qual eles também foram, de fato, revolucionados –, assim também os meios de transporte e de comunicação legados pelo período manufatureiro logo se transformaram em insuportáveis estorvos para a grande indústria, com sua velocidade febril de produção, sua escola maciça, seu constante deslocamento de massas de capital e de trabalhadores de uma esfera da produção para a outra e suas recém-criadas conexões no mercado mundial. (MARX, 2017, p. 457).

A centralidade do complexo social, como referido anteriormente, se faz presente na interpretação da essência de uma sociedade em transformação. Onde estará o reducionismo de que acusam Marx? Ou sua superação? Seria essa uma interpretação errônea e desatualizada? Ela data de 1867, ano da primeira publicação do *O Capital*, e se houver fidelidade científica, poderia ser uma afirmação de 2021 que ninguém contradiria, a não ser se soubesse previamente quem é o autor.

O cenário do século XIX, marcado pela definitiva ascensão do modo de produção capitalista, é a marca dura da exploração humana em nome do progresso. A pergunta que pode e deve ser feita é: progresso para quem? Os relatos das condições de trabalho de homens, mulheres e crianças que Marx inclui no seu texto poderiam fazer parte dos contos de horror de Edgar Allan Poe, mas são transcritos de reportagens, relatórios de inspetoria e das atas do Parlamento inglês.

Se a máquina era capaz de ampliar o processo produtivo em razão potencial que a força humana não alcançaria, isso só ocorria quando a substituição de centenas de trabalhadores por meios mecanizados era mais lucrativa ao capitalista. Em vários setores da produção, as máquinas não eram utilizadas, ou em alguns casos, não em todo o processo produtivo. Na mineração, por exemplo, a Inglaterra não adotou as máquinas que os Estados Unidos inventaram.

Antes da proibição do trabalho de mulheres e crianças (menores de dez anos) nas minas, o capital considerava o método de utilizar-se de mulheres e moças nuas, frequentemente unidas aos homens em tão perfeito acordo com seu código moral e, sobretudo, com seu livro-caixa, que somente depois de sua proibição ele recorreu à maquinaria. Os ianques inventaram máquinas britadeiras, mas os ingleses não as utilizavam porque o “miserável” (“wretch” é a expressão que a economia política inglesa emprega para o trabalhador agrícola) que executa esse trabalho recebe como pagamento uma parte tão ínfima de seu trabalho que a maquinaria encareceria a produção para o capitalista. (MARX, 2017, p. 467).

Enquanto houver lucro e gente a ser explorada, a ação continuará. O progresso é bem-vindo desde que aumente o lucro; se assim não for, a exploração humana permanece de bom-tom. O berço da industrialização continuou a ser o palco da desumanização, uma vez que a maquinaria também trazia em seu arcabouço uma situação *sine qua non*. Em determinados campos da produção, onde antes era necessária muita força para o processo produtivo, agora era substituída por máquinas que podiam ser operadas por pessoas que não necessariamente dependessem de força muscular.

De fato, o modo de produção capitalista é a ação em defesa da exploração da força de trabalho, dado que não existem limites morais para isso. Referimo-nos à chamada moral burguesa. O uso indiscriminado da força infantil e feminina foi o esteio do desenvolvimento das forças produtivas, sem esquecer que os homens eram submetidos à mesma lógica de degradação humana.

Ao lançar no mercado de trabalho todos os membros da família do trabalhador, a maquinaria reparte o valor da força de trabalho do homem entre sua família inteira. Ela desvaloriza, assim, sua força de trabalho. É possível, por exemplo, que a compra parcelada das quatro forças de trabalho de uma família custe mais do que anteriormente a compra da força de trabalho de seu chefe, mas, em compensação, temos agora quatro jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai na proporção do excedente de mais-trabalho dos quatro trabalhadores em relação ao mais-trabalho de um. (MARX, 2017, p. 468).

Popularmente falando, seria comprar quatro pelo preço de um, e receber a produção de quatro em vez de um. A moral burguesa é destacada por sua *engenharia* para encontrar formas de exploração que produzam o bem-estar de uma minoria em detrimento da maioria.

A essência de um sistema como este permitiria uma arte, uma religião, um direito, uma política de ruptura com sua natureza? Em sintonia com esta pesquisa, pergunta-se: o capitalismo permitiria o surgimento de uma escola emancipadora?

A criação de máquinas para reformular a atividade que anteriormente era em sua maioria executada de forma manual, em vez de trazer a possibilidade de uma vida mais saudável para o trabalhador, uma vez que diminuiria

o esforço físico e possibilitaria a redução da jornada de trabalho, acaba por ser utilizada irrestritamente como uma ferramenta de aumento de produtividade e de geração do mais-valor advindo da exploração da força de trabalho.

A máquina serve ao homem ou o homem serve à máquina? As distopias literárias e cinematográficas que criam um futuro de guerra entre máquinas e homens, geralmente com a vitória das primeiras, parecem ter tido uma inspiração novecentista.

Da especialidade vitalícia em manusear uma ferramenta parcial surge a especialidade vitalícia em servir a uma máquina parcial. Abusa-se da maquinaria para transformar o trabalhador, desde a tenra infância, em peça de uma máquina parcial (...). Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos. (MARX, 2017, p. 470).

Importante ressaltar que, diferentemente dos comunistas utópicos, ou mesmo na contemporaneidade, dos críticos marxistas que nunca leram uma linha da obra marxiana, Marx não está de forma aparente culpabilizando as máquinas, enquanto elementos de trabalho morto. A questão não é o instrumento em si, e sim o uso deste, a forma como os donos dos meios de produção organizaram o processo produtivo e sua exploração para que o trabalhador

fosse exaurido ao máximo, e assim a produção aumentasse, maximizando o lucro obtido.

Isso se evidencia no que foi analisado anteriormente sobre o uso de mão de obra infantil. A legislação criada a contragosto do Parlamento inglês, cedendo às pressões sociais dos trabalhadores, previa um limite da jornada de trabalho para crianças menores de 13 anos. Poucos fiscais para acompanhar a fábrica, processos fraudulentos atestados por médicos para aumentar as idades das crianças, negócios com os familiares para assegurar fraudes, em resumo, uma variedade de formas de burlar a legislação que era muito *para inglês ver*, como apregoa o dito popular³⁴.

A 27 de abril de 1863, declarava o deputado Ferrand na Câmara Baixa: Delegados dos trabalhadores de 16 distritos de Lancashire e Cheshire, em nome dos quais eu falo, informaram-me que o trabalho nas fábricas, em razão do aperfeiçoamento da maquinaria, tem aumentado constantemente. Onde antes uma pessoa, com ajudantes, cuidava de dois teares, agora ela cuida, sem ajudantes, de três, e não é nada incomum que uma pessoa chegue a cuidar de quatro teares etc. Dos fatos informados se depreende, pois, que 12 horas de trabalho são agora espremidas em menos de dez horas. Evidencia-se, assim, em que proporção monstruosa aumentou a faina dos operários fabris nos últimos anos. (MARX, 2017, p. 489).

34 Duas passagens em especial reproduzem a dura realidade da vida de crianças no capitalismo. Na primeira, um relatório reproduz as cenas existentes de um mercado de "aluguel" de crianças, ocorrido semanalmente às segundas-feiras, onde crianças a partir de nove anos de idade ofereciam seus serviços em troca de chá, um mínimo de dinheiro e parte para os pais. Em outra cena, os dados censitários da mortalidade infantil, que variaram entre taxas de 10% e 26% por grupo de 100 mil nascimentos. (MARX, 2017, p. 470-471).

Se houve uma leve redução na jornada de trabalho, o que não ocorreu em vários setores e distritos ingleses, em algumas circunstâncias a intensificação do trabalho se dá em função da modernização da maquinaria possibilitar que o trabalhador consiga operar mais, exigindo mais de seu corpo.

Em meio às circunstâncias do trabalho evidenciadas ao longo do estudo realizado por Marx, ele consegue apreender outra circunstância do próprio desenvolvimento do capital, mesmo em sua jornada inicial: as crises.

A vida da indústria se converte numa sequência de períodos de vitalidade mediana, prosperidade, superprodução, crise e estagnação. A insegurança e a instabilidade a que a indústria mecanizada submete a ocupação e, com isso, a condição de vida do trabalhador, tornam-se normais com a ocorrência dessas oscilações periódicas do ciclo industrial. Descontadas as épocas de prosperidade, grassa entre os capitalistas a mais encarniçada luta por sua participação individual no mercado. Tal participação é diretamente proporcional ao baixo preço do produto. Além da rivalidade que essa luta provoca pelo uso de maquinaria aperfeiçoada, substituta de força de trabalho, e pela aplicação de novos métodos de produção, chega-se sempre a um ponto em que se busca baratear a mercadoria por meio da redução forçada dos salários abaixo do valor da força de trabalho. (MARX, 2017, p. 524-525).

Do paradigma positivista de ordem e progresso, da crença em um futuro glorioso, vê-se que a constituição de uma sociedade da abundância é incompatível com o desenvolvimento do capitalismo – seja em seu nascedouro, seja

na contemporaneidade. Passados 150 anos do lançamento da obra em exposição, as condições seguem “desmanchando no ar”, para usar uma metáfora do *barbudinho* alemão.

Capital e a crise estrutural

A tentativa da classe burguesa de colocar na pauta a temporalidade da crise, da necessidade de *todos* fazerem sacrifícios, da adoção de medidas *amargas*, da responsabilização do indivíduo, é uma forma de encobrir a realidade, para assim manter em curso a atividade humana em conformidade com as *dificuldades* da vida, naturalizando o sofrimento e *meritocratizando* a exceção.

A crise existe não como o capital a expõe, restrita e passageira (quando aplicados os remédios prescritos nos consultórios das agências de financiamento); ela é estrutural, indissociável da reprodução capitalista, uma artéria que alimenta o sistema, ao tempo que, no seu estrangulamento, colocará a humanidade em xeque. Se será xeque ou mate, não há elementos para tal afirmação.

Aqui cabe assinalar que as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve a “guerra, se fracassam os métodos ‘normais’ de expansão” (...). A cega “lei natural” do mecanismo de mercado traz consigo o inelutável resultado de que os graves problemas sociais necessariamente associados à produção e à concentração do capital jamais são solucionados, mas apenas adiados e, de fato, transferidos ao plano militar, dado que o adiamento não pode se dar indefinidamente [...]. Crescimento e expansão são necessidades imanentes

tes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças. (MÉSZÁROS, 2011, p. 65).

O ocultamento de tal circunstância, da crise estrutural do capital, transposto para elementos da superficialidade e da temporalidade curta da situação, impele o discurso para a responsabilização de outros complexos sobre a referida crise. Neste cenário, a presença de organismos multilaterais, com objetivos de natureza econômica, mas com braços no campo da educação e da cultura, possibilita a produção de um ideário para disfarçar a razão da situação, colocando sobre os ombros da educação, sua ausência, sua causa e solução.

Os estudos materialistas da realidade foram imprescindíveis para a compreensão da essência do quadro vivenciado. Os adversários políticos do marxismo sabem disso. A academia em seu namoro com a vaidade do pós-verdade, não.

Na conjuntura circunstancial da crise estrutural do capital, a história torna-se cíclica e as fórmulas que salvam os banqueiros e os financistas estão e estiveram na ordem do dia.

Dezenas de milhões de milhões de dinheiro público “injetados”, justificados em nome da alegada “importante lição da história” e naturalmente a serviço da incontestável boa causa de salvar o sistema, configuram, de fato, um volume muito grande. Nenhum vendedor ambulante de sorvetes poderia alguma vez sonhar com tal colheita tamanho Tsunami. Nem em seu pior pesadelo. E se acrescentarmos àquele montante o fato citado na mesma página da revista de Londres, que só no decorrer de 2007 “o índice de preços dos alimentos de *The Economist* saltou aproximadamente 55%”

e “a alta dos preços do fim de 2007 e princípio de 2008 provocou tumultos em cerca de trinta países”, nesse caso os valores em questão tornam-se ainda mais reveladores quanto à natureza do sistema que se encontra, ele próprio, numa crise em constante aprofundamento. (MÉSZÁROS, 2011, p. 21).

A crise não é para todos; o fosso que distancia a grande parcela da humanidade dos que detêm as elevadas somas de dinheiro e poder econômico-político continua a aumentar, uma vez que o receituário é sempre o mesmo. Em crise, cumpre salvar os bancos. Em crise, devem ser salvos os fundos privados de investimento. Em crise, preservem-se os conglomerados e demita-se a mão de obra.

Destrutividade em nome do capital não é uma retórica, mas a prática subjacente que permeia o cotidiano do exercício desta sociabilidade.

Também nesse terreno é claramente visível que estamos gravemente afetados por problemas sistêmicos fundamentais que não podem ser resolvidos nos marcos do sistema do capital. Para o imperialismo, eles não são simplesmente uma questão de *relações políticas interestatais* (associadas às suas guerras) que podem acabar com a humanidade graças à “boa vontade” de *alguns políticos iluminados*. Ao contrário, a forma atualmente predominante do imperialismo global hegemônico é uma *necessidade objetiva* do capital em nosso tempo de desenvolvimento histórico. (MÉSZÁROS, 2011, p. 141) (itálicos e aspas no original).

Cabe aqui apontar o estudo de Paniago (2012) que aborda a obra de Mézszáros, reconstituindo alguns dos seus elementos basilares e esclarecendo determinadas circuns-

tâncias. A autora resgata o conceito de limites relativos e limites absolutos, que nos elucidam de forma mais didática a situação em que a crise deve ser analisada, para além das experiências pessoais subjetivas.

Na definição, os limites relativos da crise do capital configuram-se como momentos de uma expansão à margem das circunstâncias centrais do capitalismo.

São esses “limites relativos” que caracterizam as crises periódicas pelas quais o capitalismo já passou inúmeras vezes na história. Momentos de atuação dos limites relativos que, embora pareçam “grandes tempestades”, são passíveis de soluções, mesmo que temporárias e protelatórias, dentro do marco referencial do sistema. A “Grande Crise Econômica” de 1929-1933 seria, para Mészáros, o exemplo mais representativo deste tipo de crise; depois dela sobreveio um novo ciclo de acumulação capitalista. (PANIAGO, 2012, p. 53).

A análise ontológica do capitalismo é capaz de elucidar questões que por vezes perpassam o cotidiano e podem afetar a capacidade de compreensão da essência propriamente dita da sociabilidade contemporânea.

O processo de acumulação e exploração do capital remonta a este distanciamento entre os donos dos meios de produção e da força de trabalho ou, em outras palavras, do capital e do trabalho. Com dados de uma instituição³⁵ calcada na perspectiva burguesa de humanização do capital, através da institucionalização da luta pela igualdade social,

35 A pesquisadora utilizou dados da Oxfam, uma organização “humanitária” com objetivos de atuação em algumas áreas sociais destinadas a salvaguardar os direitos humanos. Para maiores informações, consultar <https://oxfam.org.br/>

trata-se de uma instituição que acredita na possibilidade de reforma do modo de produção e escancara a situação em que nos encontramos. Os bilionários entre 2010 e 2017 tiveram um aumento em sua renda de, em média, 13%; já os trabalhadores, de 2% ao ano.

A crise do capital e a educação entrelaçam-se e constituem-se como elementos para o parâmetro de apresentação da ordem burguesa como sendo problema e solução. Se essa assertiva já representa uma força diante do discurso representativo presente na cultura contemporânea, o elemento da educação profissional ganha uma potencialidade ainda maior, uma vez que, repetido como um mantra, possibilita a formação da força de trabalho com vistas à sua inserção no mercado de trabalho, ao tempo que *qualifica* as operações de produção, retomando o processo de crescimento. Eis os princípios do capital que ecoam.

O complexo da educação

A priori, de uma forma um tanto generalista, mas necessária didaticamente, poderíamos conceber três linhas de consideração sobre a natureza da educação, suas finalidades e sua capacidade de interação/transformação da sociedade: Em primeiro lugar, uma concepção moderna/idealista, calcada na funcionalidade da educação como reprodutora social para inserir positivamente sujeitos-cidadãos, expressa nos grandes documentos orientadores da educação e dos organismos multilaterais, utilizada em larga escala em experimentos educacionais como o relatório De-

lors, as competências socioemocionais, a TESE, Escola da Ponte³⁶ e uma diversidade de propostas pedagógicas.

Em segundo lugar, uma concepção de educação pautada pelo trabalho como princípio educativo, que reconhece o materialismo como fundamento da explicação da realidade e que, mesmo ciente da importância do trabalho, considera que o processo transitório desta sociedade para outra, com base no trabalho associado, é possível através da escola.

Após revisitarmos a questão educacional em Marx e Engels e em Gramsci, concluímos que nossas hipóteses de partida são válidas. Defendemos assim que atualmente ainda não podemos materializar a politécnica e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos, imediatamente. Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital. Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 14).

Em terceiro lugar, na esteira da ontologia marxiana resgatada por Lukács, ao sistematizar uma ontologia baseada na historicidade do ser social, repondo a centralidade do

36 A Escola da Ponte é uma experiência educacional iniciada em 1976, próximo à cidade do Porto, em Portugal, pelo educador José Pacheco, com base nas reflexões teóricas do francês Célestin Freinet, entre outros. A ideia central é abolir os processos de seariação e enturmação, fazendo com que os estudantes organizem seus procedimentos de estudo e auxiliem outros estudantes com baixo rendimento. A referida escola ganhou notoriedade no Brasil com o cronista Rubem Alves, em seus textos sobre educação. Existe no meio digital farto material para aprofundamento de pesquisa; em especial, sugerimos uma visita ao sítio da escola: <http://www.escoladaponte.pt/>

objeto, com sua essência para a compreensão da realidade material da existência, há um entendimento de que a educação não poderá realizar os pressupostos a ela atribuídos, dada a sua dependência ontológica do trabalho.

Assim sendo, certificamos que, dentro da sociedade cindida em duas distintas classes sociais e que se encontra em crise crônica, a escola, mesmo gozando de autonomia relativa, mais do que nunca na sua história, tende a reproduzir e consolidar os interesses dominantes. (SANTOS, 2014, p. 161).

O conjunto de autores que se referenciam na autonomia afirmam os limites da educação, sem que estes representem imobilidade.

Pelo fato de a educação manter uma dependência ontológica em relação à economia, sua efetivação, seja em sentido *lato* ou *estrito*, não pode pairar sobre a totalidade social e ser erigida em mecanismo de ajuste e correção das mazelas sociais. Por outro lado, gozando de autonomia relativa, não é deterministicamente ordenada pela sociedade. Assim, o campo específico da sua realização pode ser o espaço para a objetivação de posições teleológicas concretas vinculadas à emancipação humana ou destinadas a manter as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem. Em ambos os casos, o material sobre o qual operam essas teleologias secundárias é um sujeito que também reage com alternativas, podendo produzir resultados bem diferentes daqueles intencionados pelas práticas educacionais. (DE LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 93).

O substancial não reside no descarte do complexo educativo ou nas batalhas travadas arduamente por parcelas dos trabalhadores. A compreensão da realidade não é limitadora da ação/teorização e, sim, um mecanismo de luta/compreensão que impulsiona a transformação do modo como as pessoas produzem a existência, para que em termos gerais o produtor tenha o controle sobre o produto, rompendo a fragmentação e a alienação.

Considerações finais

A possibilidade de uma sociabilidade completamente diferente da que estamos vivendo perpassa o entendimento das categorias na busca da totalidade, conceito muito caro ao marxismo, que dá conta do que estamos falando, enquanto possibilidades de sua superação, já que as questões parciais, que devem ser enfrentadas e superadas, não carregam a condição de criar o novo propriamente novo.

Reiteramos a importância de todos os complexos sociais e como estes mantêm uma relação com o trabalho; isso não os diminui ou invalida, no entanto, a totalidade da luta é o caminho para a criação de nova sociabilidade. A educação, em geral, e a educação profissional, em particular, são orbitárias e instrumentos da reprodução do capitalismo em suas mais complexas e divergentes formas. Seu entrelaçamento indissociável precisa ser compreendido. Isso não quer dizer, para que evitemos mal-entendidos, que a educação não seja necessária numa sociedade para além do capital.

Existe uma luta de resistência e superação ao modo de produção capitalista em todos os complexos sociais: edu-

cação, direito, arte, política etc. Em maior ou menor escala, com maior ou menor visibilidade, ela existe; necessita, porém, se quiser percorrer o caminho ontológico-materialista do entendimento da realidade, ter a dimensão da realidade como uma totalidade que reverbere na mesma dimensão total da sociabilidade.

Essa compreensão da história e da constituição do capitalismo, de seu entrelaçamento com a educação, assim como as reverberações que a crise estrutural do capital traz à vida cotidiana, aclara a compreensão dos limites de qualquer modelo de escola, em especial as Escolas Estaduais de Educação Profissional, na transposição do indivíduo para um processo emancipatório.

Referências

DE LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo. Marxismo *versus* teoricismo e ativismos. In: JIMENEZ, Suzana et al. (Org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EdUECE, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Trad.: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MESZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, Henrique Dante; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012;

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FREITAS, Maria Cleidiane C; LIMA, Tayanna Vieira. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p. 152-165, out. 2014.

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

TRABALHO, EDUCAÇÃO, CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: O CHÃO ONTO-HISTÓRICO PARA A COMPREENSÃO DA GÊNESE DAS METODOLOGIAS ATIVAS³⁷

*Marlla Rúbya Ferreira Paiva Passos
Betania Moreira Moraes
Francisca Maurilene do Carmo*

Introdução

O presente texto analisa, à luz da ontologia marxiana-lukacsiana, a gênese das metodologias ativas, rastreando-a a partir das relações entre trabalho, educação, crise estrutural do capital e movimento de educação para todos.

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa se propõe a refletir acerca de como os atravessamentos da lógica do capital e seus rebatimentos sobre o complexo da educação escolar incidem nos processos de ensino e aprendizagem, reconfigurando o modo como efetivamente as propostas metodológicas são implementadas em sala de

37 A pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará, na linha intitulada como Marxismo e Formação do Educador, Núcleo 1: Marxismo como Ontologia do Ser Social, o qual discute sobre trabalho, educação e formação humana, pressupostos onto-históricos da educação emancipatória. A pesquisa contou com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

aula. O discurso cada vez mais frequente e intenso na mídia especializada e nos contextos de formação de educadores acerca da importância e da efetividade das chamadas metodologias ativas, enquanto dispositivo de ensino capaz de garantir a aprendizagem, tem gerado quase uma ‘panaceia’. Isto ocorre, pois, sua difusão generalizada, parece não se sustentar na medida em que se aprofunda a reflexão crítica sobre alguns determinantes que são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e que tendem a ser, deliberadamente, negligenciados pelos divulgadores das benesses da indicada estratégia de ensino.

A pesquisa de natureza básica configura-se como pesquisa teórico-bibliográfica enquanto estratégia de investigação que corrobora para o alcance de uma ampla gama de elementos disponibilizados em livros, artigos científicos, dissertações, teses, anais de eventos acadêmicos entre outras produções científicas. A opção pela ontologia marxiana-lukacsiana enquanto referencial teórico-metodológico para a pesquisa científica, pressupõe um olhar crítico aos fatos sociais pela busca de seus determinantes históricos uma vez que são passíveis de estudo e compreensão. Como elucidada Tonet (2013, p. 54 - 55), a crítica aqui é compreendida como o:

[...] exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social

como um processo de autoconstrução humana. E, na medida em que as teorias são parte integrante deste movimento, criticá-las significa verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza daquele processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas, etc., são expressão de interesses sociais em jogo.

O método de investigação requer que compreendamos seu próprio processo de construção, uma vez que este exige o reconhecimento da historicidade dos fatos não podendo conceber construções humanas como dados naturais. Marx (2010), postula que para compreendermos a realidade precisamos desvelar os acontecimentos históricos que a determinaram, portanto, temos aqui uma das premissas essenciais a pesquisa realizada.

As chamadas Metodologias Ativas de ensino não consistem em uma única estratégia, mas, sim em um conjunto de técnicas que, não necessariamente, são uniformes nem no ponto de vista de sua base teórica nem dos modelos metodológicos. Não obstante, compartilham uma preocupação comum constituindo opções para o processo de ensino-aprendizagem, nas quais é possível identificar, na visão de um conjunto de autores, os benefícios e os desafios que as rodeiam nos diferentes campos de sua aplicação. Nos distintos segmentos da educação institucionalizada, as metodologias ativas vêm ganhando destaque como opção para pensar os processos educacionais objetivando a formação dos sujeitos pelo método, isto é, existe a promessa de formação para uma proposta de autonomia; juntamente com o processo de aprender conteúdos (PAIVA et al., 2017).

Para compreender, em sua gênese, o fenômeno das Metodologias Ativas de ensino, torna-se imprescindível a apresentação da relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana. Resgatando a intrínseca relação de determinação em que o trabalho é apresentado como categoria fundante do ser social e a educação é descrita como complexo social de autonomia relativa em relação ao trabalho (LUKÁCS, 1981). Com esta apresentação é possível, através da crítica marxista, analisar a gênese e real face desses métodos de ensino que se propõe a gerar benesses aos sujeitos da aprendizagem, sobretudo em relação a dimensão da autonomia. (SAVIANI, 2007) (MÉSZÁROS, 2008).

Nossa análise perpassar a história resgatando os marcos condicionantes da crise estrutural do capital e seus desdobramentos refletidos no campo da educação, representados nas bases genitoras do que foi reconhecido como o Movimento de Educação para Todos. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015). O qual, por sua vez, delibera sobre a maré progressista que domina a educação no Brasil; infiltrada desde os documentos legais que regulam a educação até o sutil alinhamento das propostas educativas que resgatam a centralidade do método na prática educativa. (JIMENEZ; MAIA FILHO, 2015)

Relação ontológica entre trabalho e educação

O filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) descreve a relação trabalho e educação apoiado nos elementos ontológicos essenciais descritos por Karl Marx (1818-1883), desta forma a categoria trabalho é caracterizada como ba-

silar do surgimento do ser social. O trabalho inaugura o aparecimento de uma nova relação do homem com a natureza devido a possibilidade de produção para além do que seria suficiente para subsistência do seu produtor. Ocorre a complexificação da relação primeira do homem no mundo resultando na ampliação de perspectivas da produção e reprodução da humanização, fomentando novas necessidades e, por conseguinte, novas possibilidades de atendê-las.

De tal modo, que se observam novos complexos sociais diretamente conectados com esta, até então inédita, relação do ser humano com a natureza, marcando a transformação da natureza humana. Sob o mesmo ponto de vista, Lukács (1981) compreende o trabalho como categoria do ser social que tem, através da relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca, condiciona à existência do conjunto dos complexos sociais que ordenam o mundo dos homens.

A análise da categoria trabalho consente captar a essência deste e contemplar suas características e estruturas responsáveis pela prerrogativa criadora do ser social. Permite, pois, compreender que o trabalho está para o ser social assim como o ácido desoxirribonucleico - DNA está para as determinações biológicas do ser vivo. O trabalho, então, é configurado como fenômeno originário e determinante do ser social, identificado como categoria universal fundante do ser social e tem seu sentido verdadeiro na ação orgânica do homem com a natureza. Desta forma é ponto de partida para a compreensão de sua humanização (LUKÁCS, 1981).

Assim como o trabalho, a linguagem, portanto diferente do direito, ou daqueles complexos restritos às sociedades de classes, a análise lukacsiana compreende a educa-

ção enquanto um complexo social universal fundado pela categoria trabalho; como já sinalizado, estabelece com ele uma autonomia relativa e dependência ontológica. Em outras palavras, marco da humanização qualquer outra atividade humana só é possível de ser realizada se e somente se houver um nível de elevação do trabalho. Significa dizer que o refinamento da atividade humana, de suas faculdades e do domínio de si mesmo só puderam ocorrer, historicamente, pela relação do homem com a natureza através do trabalho. A autonomia relativa identificada por Lukács (1979), imprime a lógica da dependência ontológica estabelecida com o trabalho, cuja autonomia caracteriza-se por assumir novas funções específicas distintas que não dizem respeito a relação homem *versus* natureza.

Lukács (1981), compreende que o trabalho estabelece o modelo de toda a práxis social, logo, também da educação. Por sua vez, a realização da educação está marcada pela relação entre teleologias, sendo ela não da transformação de objetos naturais, mas sim da relação dos homens com outros homens; logo de posições teleológicas secundárias. Podemos deduzir, com base nesta compreensão, que do ponto de vista ontológico a educação não é trabalho, é práxis e tem como função a reprodução do gênero humano na mediação entre individuação e generalização.

Ao compararmos a reprodução do ser social à reprodução do ser meramente biológico, evidencia-se que a práxis educacional desenvolvida marca historicamente a passagem da humanidade socialmente posta aos novos membros da espécie humana. Por mais complexa que possa aparentar as formas de vida em algumas espécies de animais todas seguem determinações biológicas não havendo

a incessante (re)produção do novo. Portanto, o complexo da educação caracteriza-se por ser essencialmente vinculada ao ser social em seu movimento de devir. Desse modo, ao voltar a atenção para as características inegáveis do homem e de sua determinação biológica, poderá observar-se que esta recebe o impacto dos complexos sociais de humanização, no sentido que tais complexos favoreceram historicamente a reprodução do homem também enquanto espécie. Nesta configuração, a educação, um processo genuinamente social, infere em sentido amplo na formação do ser social, sendo indispensável para a apropriação das construções sociais fundantes do ser histórico-social.

Os processos de educação têm caráter eminentemente social, teorias que neguem tal característica e afirmem a educação como um processo natural não se ancoram em uma concepção marxiana-lukacsiana. Pois, para os filósofos o tempo disposto pelos sujeitos que se dedicam as práticas educacionais somente é possibilitado através dos processos de complexificação social e do desenvolvimento das forças produtivas.

A reprodução social diferentemente dos processos biológicos, compreende sempre e necessariamente a criação do novo. Nesse sentido, a educação assume a função de desenvolver nos sujeitos habilidades de lidar com este movimento de criação do novo. Atendendo a esta função, a prática educativa, pode ser encontrada em dois sentidos, o lato senso e o estrito senso³⁸. Existe um limite tênue entre

38 Há uma elaboração em relação ao conceito de educação no sentido lato e estrito, apresentada por Maceno, Talvanes Eugênio; no livro *Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista*. São Paulo: Instituto Luckács, 2017. Para o autor a educação em sentido estrito é diferente da educação em sentido amplo

as duas tendo em vista que se influenciam, complementam e ao mesmo tempo distinguem-se em suas especificidades.

O sentido *latu sensu* da educação corresponde aos conhecimentos repassados de modo assistemático. Guarda uma característica central inequivocamente similar ao complexo da linguagem, que é a universalidade, pois está presente em todas as formas sociais humanas. Sua função consiste no repasse aos sujeitos singulares do que foi construído pelo homem no seu processo histórico de criação da humanização, isso é, do ser social. A apropriação desses conteúdos como foi afirmado anteriormente não acontece por um processo orgânico e sim apenas por fluxos sociais, uma vez que tem sua origem na criação do homem social. Nessa perspectiva, é verdadeiro afirmar que a educação *impacta* na filogênese assim como na ontogênese no processo de desenvolvimento do ser social. Lukács (1979), denomina o papel da educação como ‘acabamento’ do homem no seu processo de humanização desenvolvendo neste a capacidade de lidar com as novas demandas geradas nos processos de socialização. Lima e Jimenez (2011, p. 84-85) em consonância com as ideias do autor aqui apresentado, sintetizam afirmando:

por sua reprodução ocorrer de modo conscientemente elaborado, mesmo sendo uma elaboração elementar; e a outra tem como característica preponderante a espontaneidade na transmissão do conhecimento. Dessa forma, para ele apesar da educação em seu sentido estrito ser apresentada predominantemente na sociedade de classes pelas instituições escolares e educação formal ela não é idêntica a essa estrutura. A educação em sentido estrito é universal e a sua condição atribuída a educação formal é na verdade apenas a adaptação desta a estrutura que a sociedade de classes necessita para sua reprodução. Logo, a atribuição da apreensão dos conhecimentos solicitados para a reprodução social como diretamente associada a escola evidencia como ela tem sido moldada para atender da função social da educação para a qual ela se origina, isso é, para a reprodução da sociedade a qual situa-se.

No desenvolvimento ontogenético, a passagem do indivíduo de membro da espécie a partícipe do gênero humano só é possível por meio da apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização do homem. Consciência e linguagem são complexos fundamentais para a efetivação dessa passagem. Entretanto, a educação tem significado bastante expressivo nesse processo, sendo fator determinante à aquisição da linguagem e à elevação da consciência de mera potencialidade – dada com o nascimento – à categoria social erigida em órgão e médium da continuidade da substância do ser social.

Portanto, a educação estabelece com os complexos sociais, essenciais para a reprodução do ser social, uma relação dialética de viabilizá-los e ser viabilizada pelos mesmos. A educação é práxis social, característica importante que a diferencia, por exemplo, do complexo da linguagem, pois esta última além de mediar a relação direta do homem com a natureza., também promove a relação do ser individual com o seu coletivo. A educação presume a relação do sujeito com outros sujeitos, por isso é reconhecida como práxis social. Ainda que no trabalho seja possível aprender habilidades e obter conhecimento compreende-se que tais benefícios são produto da exteriorização do trabalho e não estão vinculados a educação. Logo, o trabalho em si mesmo, não é educação apesar de guardarem uma estreita relação (LIMA; JIMENEZ, 2011).

A educação em sentido estrito surge mediante as transformações na constituição inicial da educação; que ocorrem decorrentes ainda dos aprimoramentos do complexo do trabalho e da estruturação da sociedade pela

divisão de classes. Como foi apresentado anteriormente por uma ótica onto-histórica a educação em um primeiro momento tem como características a universalidade e a espontaneidade. Participa da construção do homem como membro do gênero humano a partir da propagação social, pela transmissão e apropriação dos elementos que compõe a construção histórica do que é propriamente humano. Desta forma, não custa sublinhar, a educação e o trabalho guardam uma relação ontológica de dependência; em relação ao trabalho essa dependência é explicitada pela compreensão de que o trabalho é fundante do ser social e a segunda relação de dependência está na certeza de que não há como a educação ser efetivada sem a reprodução biológica que é a base das manifestações vitais. Portanto, a classificação do complexo da educação enquanto autonomia relativa.

A autonomia relativa do complexo da educação se assegura na compreensão que a educação não está em inteira dependência dos outros componentes da humanidade, pois, sua autonomia é necessária para a realização da sua finalidade. Responsável pelo salto ontológico gerador do ser social, o trabalho estabelece novas necessidades vinculadas à reprodução social, dentre elas surge o complexo da educação. Neste, ao se deparar com a criação de classes e divisão do trabalho, ganha uma nova complexificação, que é o sentido estrito da educação. Passa-se, então, do estabelecimento de uma educação de características voltadas a espontaneidade para o planejamento particular voltado para especificidades deste novo modelo social e econômico. A divisão de atribuições no trabalho advindas, por exemplo, na grande indústria, marca de forma significativa o complexo

educacional e exige a sua realização e também universalização em sentido estrito. Vale dizer que esta transformação não marca o fim do sentido lato da educação, permanecendo este ainda em qualquer forma de sociabilização.

Nesse sentido, podemos identificar a similaridade do complexo da educação no seu sentido estrito com o complexo do direito pois sua efetivação é marcada pela sociedade de classes na busca da realização dos interesses singulares. Portanto, em seu sentido estrito a educação é orientada por um grupo específico que a direciona e se volta, predominantemente, a valores da ideologia das classes dominantes. Através da indissolúvel relação da educação em sentido lato e estrito, observa-se que os conteúdos ideológicos difundidos e repassados à educação em sentido estrito tendem a serem repassados em seu sentido lato, desta forma a ideologia dominante se insere no complexo da educação iminentemente. O mesmo ocorre no sentido oposto, em que a educação em sentido lato, adentra e influencia a educação em sentido estrito, portanto, a relação entre as duas é de influência mútua.

O complexo da educação, portanto, estabelece relação de influência de mão dupla com os demais complexos sociais. Não determina diretamente os outros complexos nem é determinada de modo cabal por eles, ao mesmo tempo não se erigi com autonomia absoluta. Para Lukács (1981), pensar na educação como possuidora de autonomia absoluta é na verdade fetichizá-la pela naturalização de ideologias cultivadas em determinado grupo social. Compreendida como teleologia secundária visa influenciar indivíduos a realização de comportamentos conven-

cionados socialmente, ajustando os indivíduos aos valores do contexto social, portanto, da reprodução social. Existe um fracasso nesse repasse uma vez que é desigual e produz contradições, pois nenhuma educação poderá preparar suficientemente os sujeitos uma vez que a compleixificação do trabalho e da sociabilidade tornam as relações sempre e cada vez mais desiguais. A outra contradição está na ideia de que mesmo que esse repasse ocorra, nem sempre, as ideias e seu conteúdo irão ser incorporado *in totem* ao comportamento dos indivíduos.

No processo histórico da criação da humanização do homem o dispositivo da educação consolidou-se de tal forma que é dado como imprescindível. Pois, a apropriação da construção histórica constituinte do gênero humano por novos sujeitos ao longo de suas vidas é cargo da educação. A transmissão do que caracteriza o gênero humano em qualquer condição apenas pode ocorrer pela apropriação singular em um processo individual e singular. De modo oposto as características biológicas que são transmitidas via genética e sua variabilidade ocorre por processos próprios dos organismos vivos. Sendo a relação da educação com a humanização mandatória, Lukács interpreta a educação em seus dois sentidos, lato e estrito. O primeiro caracteriza-se como universal e o segundo mais relacionado com as particularidades da sociedade de classes; em que a relação estabelecida entre elas é de influência recíproca.

Perante a ontologia lukacsiana, como foi descrita, a relação estreita entre trabalho e educação não permite que se endosse a crença de que a educação é redentora, viabilizadora e capaz de agir de forma isolada na correção das maze-

las sociais. A autonomia da educação é relativa, uma vez que há uma condição acoplada da sua ontologia com os outros complexos. Em específico, busca-se ressaltar essa relação de condicionalidade com o modo de produção da existência, enfatizando a existência de uma totalidade social determinante para a manutenção, produção e reprodução destas mesmas mazelas sociais. Em contrapartida, a relativização da autonomia da educação prevê também de certo modo sua independência, assim, compreende-se que existe a possibilidade da educação ser terreno para a fomentação de teleologias secundárias voltadas para a emancipação humana e não apenas de exploração do homem pelo homem. Salienta-se, entretanto, que os sujeitos da educação não estabelecem uma relação cega, pois, reagem a ela fazendo escolhas podendo divergir dos propósitos e finalidades da educação ofertada.

Crise estrutural do capital e o Movimento de Educação para Todos: quando o método volta a ocupar a centralidade da educação escolar

Uma vez que se apresentou as categorias trabalho e educação em suas fundamentações ontológicas e inter-relações, urge seguir com a análise do complexo da educação destacando, por vez, sua função de possibilitar a apropriação do mundo pelo homem produzindo direta e intencionalmente sua humanidade. Todavia, o processo de educação, historicamente, vem cumprindo predominantemente a função de reproduzir as relações sociais de dominação das sociedades de classe; sociabilidades fundadas na exploração do homem pelo homem.

Saviani (2007, p. 6) analisa a história da educação no Brasil remontando-a em quatro períodos e identifica em cada um deles a centralidade das ideias pedagógicas vigentes: “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. Partindo de uma leitura marxista de educação, esta prática educativa é compreendida como a expressão, guardada sua autonomia relativa, da forma concreta, histórica de efetivação do trabalho. Portanto, a concepção de ideias pedagógicas é não reducionista, pois, busca alcançar seus determinantes materiais e seus reflexos nas práticas escolares.

No primeiro período determinado entre 1549 e 1759 as ideias pedagógicas no Brasil eram determinadas exclusivamente pelo viés religioso da pedagogia tradicional. Neste momento, a pedagogia jesuítica intrinsecamente entrelaçada com o processo de colonização do país predomina e está voltada para a educação indígena. Esta acabou por ser institucionalizada e convencionou, nos colégios jesuíticos, valores de uma educação universal, voltada aos interesses da elite, sendo caracterizada por uma filosofia humanística.

O segundo período, compreendido entre 1759 e 1932, foi marcado pela coexistência das vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Nos primeiros anos até 1827 é marcado pela pedagogia pombalina, das ideias pedagógicas, do despotismo esclarecido e, nos anos seguintes, pelo desenvolvimento da pedagogia leiga marcada pelo ecletismo, liberalismo e positivismo.

No terceiro período, datado entre 1947 e 1961, surge a pedagogia nova, inicialmente dividindo espaço ainda com a pedagogia tradicional, depois passando a predominar e nos anos finais desse período sofre influência da pedagogia tecnicista.

O quarto e último período destacado, entre 1969 e 2001, observa-se a pedagogia produtivista em que houve, no primeiro momento, ainda o predomínio da pedagogia tecnicista. Em contrapartida, temos o surgimento de uma visão crítico-reprodutivista, abrindo espaço para a construção de pensamentos contra-hegemônicos da pedagogia da educação popular, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

No final deste último período, a partir de 1991, destaca-se o neoprodutivismo, raiz do neo-escolanovismo, neo-construtivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2007). É possível afirmar, tomando por base a análise do autor, que referidas práticas se fazem presentes, a partir de então, de um modo eclético organizando os processos de ensino-aprendizagem no interior da educação escolar.

Como apontado, o cenário educacional durante as últimas três décadas é marcado por profundas transformações, tanto na legislação educacional quanto nas práticas docentes. O estudo mais cauteloso dessa onda de mudanças nos leva a analisar a relação entre educação, prática educacional e estrutura econômica. A crise na educação tem gênese e se liga a busca por resoluções frente a atual crise estrutural na qual está imerso o modelo social vigente, isto é, do capitalismo (MÉSZÁROS, 2008). Sendo estrutural pois são geradas pelos pilares fundantes do capitalismo, desta

forma, são fadadas a reincidirem. A partir de 1970, reformas educativas, filhas das reformas operadas em outros países, vem sendo estimuladas pelos órgãos internacionais, como é o caso do Banco Mundial.

As mudanças são refletidas inclusive com o uso de novas terminologias. No Ministério da Educação de nosso país, na década de noventa do século passado, foi denominada como a ‘Década da Educação’, pois foi decisiva para as mudanças reformistas que solucionariam a crise vivida pelos países dependentes e, conseqüentemente, no Brasil em seu contexto econômico e educacional. Neste momento, a educação foi compreendida como incumbida da missão de possibilitar uma formação profissional, inclusão social e formação cidadã, assentada na prerrogativa de que as mudanças operadas na vida social pela sociedade do conhecimento deveriam ser incorporadas pelo sistema de ensino, em outras palavras, um novo paradigma de organização da vida social exigira uma nova escola. Neste mesmo sentido, a formação de professores deveria adequar-se a essas novas exigências. Uma leitura crítica de referidas mudanças indica, outrossim, que estão voltadas a solucionar as problemáticas advindas da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2008), particularmente a necessidade dos ajustes ideológicos embalados pela política neoliberal. De imediato, observa-se os impactos na precarização do trabalho docente, o baixo nível na qualidade da educação, como também o sucateamento das universidades públicas mundialmente e inversamente proporcional ao crescimento de instituições particulares (GOMES, 2006).

No Brasil, em particular, na década de oitenta do século XX, foi anunciado o fim da ditadura militar com atmosferas de democracia e liberdade. O clima de renovação das instituições políticas e sociais no caminho da redemocratização do país traz auspícios de desenvolvimento tecnológico e aproximação do que já estava acontecendo em outros lugares do mundo, uma vez que o Brasil estava atrasado.

A educação seria a resposta para o crescimento e alcance dos ideais de liberdade e promoção do progresso pela modernização do país e alcance de uma realidade mais digna e justa para todos. Entretanto, as mudanças implementadas esbarraram em limites ostensivos do capitalismo, uma vez que não há a conversão da lógica de exploração. A proposta de formação de uma mão de obra adequada, a automação e produção flexível, aplicava sua lógica alienante de forma ainda mais perversa e com elevado grau de requinte de alienação ao apregoar conquistas não realizáveis. O que ocorreu, na verdade, foi que os tímidos benefícios da nova era produtiva e educacional não foram revertidos em benefício de todos, pelo contrário, ficaram cada vez mais restritos.

A implementação de uma educação, que herda das fábricas, princípios para sua realização, chamada de educação tecnicista, escola profissional, lógica da indústria, foi aplicada no contexto escolar, visando atendimento rápido ao mercado de trabalho. O desenvolvimento tecnológico necessitava de uma mão de obra com competências específicas. Entretanto, o mercado não tinha condições de absorver toda a população, nem mesmo o coletivo já profissionalizado. O quadro de desemprego é interessante e necessário para o favorecimento da exploração do trabalho e produção da mais valia.

As disciplinas técnicas voltadas a profissionalização das classes populares predominavam os espaços de educação. Havia uma minimização de estudos das condições históricas humanas no seu processo de desenvolvimento. A centralidade na aquisição de conhecimentos estava voltada para a execução de tarefas laborais do trabalhador nas organizações. A utilização das novas tecnologias era uma exigência e sobretudo auxiliaram a aceleração e implementação desse processo; mesmo que não houvessem as instruções necessárias de formação. As máquinas ganharam espaço na escola; computadores, hardwares e softwares, sendo sua aquisição facilitadas pelo mercado. Vale salientar as discrepâncias entre as condições da escola pública e da escola privada, que absorveu com ligeireza os novos dispositivos.

Na década de 1980, no Brasil em particular, ocorre o questionamento ao modelo tecnicista e cresce uma busca por uma educação pautada no caráter histórico-cultural dos processos de formação humana. Grandes pensadores desta época, que até hoje são referenciados como críticos dos modelos educacionais, como Paulo Freire e Dermeval Saviani, buscavam a transformação do modelo social e emancipação dos sujeitos, articulando a pedagogia do oprimido e a pedagogia histórico-social, respectivamente. Todavia, o sopro emancipatório foi sufocado por uma densa nuvem de políticas neoliberais; tolhidas em suas proposições e sem possibilidade de manutenção, o que prevaleceu no Brasil foram movimentos de manutenção e reprodução do capitalismo e, desta vez, de forma mais incisiva pela influência de países como Inglaterra e Estados Unidos, estes proliferam “[...] no cenário mundial a ideologia do mercado

autorregulado, da competição, da eficiência e do êxito econômico” (GOMES, 2006, p. 76).

Na análise da história da educação no Brasil, observa-se que assim como no cenário mundial, a ela foi sendo exigido formatações advindas do modelo social econômico e a partir da década de 1990 o movimento reformista da educação tomou força. A educação, neste cenário, passa a ser adotada como instrumento motor de desenvolvimento do país. A onda reformista a qual a educação foi submergida tem início com a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, a qual foi financiada por quatro instituições, a saber: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial.

Destaca-se a intervenção deste último com a seguinte indagação: quais as perspectivas de conveniência do Banco Mundial para as reformas da educação nos países em desenvolvimento? Ao analisar-se a função das transformações incumbidas para a educação, clarifica-se os condicionantes econômico e ideológico a ela estabelecida. A conferência teve um número expressivo de países e de organizações não governamentais (ONGs), que firmaram a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, impactando definitivamente os rumos das políticas de educação, sobretudo, nos países com maior taxa de analfabetismo, o qual o Brasil estava inserido (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015).

Os níveis de propagação do modelo neoliberal se tornaram cada vez mais elaborados e contaram com o apoio de organismos financeiros internacionais na

[...] condução da política econômica dos países, em especial, daqueles classificados como de terceiro mundo. Tais organismos, por sua vez, elegeram a educação como ponto crucial de reformas que garantissem a manutenção da ordem social. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial tomaram a frente deste movimento, respaldados pela ONU e seus organismos competentes, utilizando-se de dois mecanismos básicos: a pressão sobre a economia dos países endividados e o embuste de pretender amenizar, via educação, as condições degradantes em que vivia a grandiosíssima maioria da população desses países (GOMES, 2006, p. 76).

A justificativa oferecida pelo Banco Mundial para a sua intervenção direta na política educacional voltada aos países periféricos foi feita sob pretexto de que as deficiências são ocasionadas por problemas de ordem administrativa dos gastos públicos, como da formação de professores e também do sistema de aprovação dos alunos, uma vez que existia um alto número de reprovações e de evasão escolar. Como medida de solução a proposta do Banco Mundial determina a realização de quatro medidas: “[...] treinamento de docentes, revisão dos métodos pedagógicos e utilização de novos recursos materiais no ensino como a televisão e a informática, assim como a expansão do número de matriculados por sala de aula.” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 56). Torna-se relevante destacar a proposta de revisão dos métodos pedagógicos, para seguir uma linha de pensamento na compreensão de como se deu a construção das inovações pedagógicas até as chamadas metodologias ativas que é análise central deste ensaio.

O Banco Mundial ao assumir a frente de projetos sociais no mundo, principalmente das delegações para educação, imprime a sua lógica neoliberal determinando a redução dos custos sociais e enfatizando o papel da educação no desenvolvimento socioeconômico dos países ‘em desenvolvimento’. Nas palavras de Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015, p. 56): “[...] a educação pública-estatal foi debelada pelo Banco que, alçado de poder, impõe uma educação mundial voltada aos interesses do mercado, à estabilização econômica e ao princípio de governabilidade, indispensáveis ao processo de acumulação ampliada do capital”.

Além da conferência de Jomtien, sucederam-se a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Conferência de Dakar (2000), ambas reforçaram a relação da educação com as propostas de transformações para o novo milênio. Pode-se considerar ainda que, a conferência de Jomtien, originou o Movimento de Educação para Todos. No Brasil, como impacto direto dessa atmosfera global, ocorreu a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) como estratégia de financiamento à educação básica e também a criação do Plano Nacional da Educação (PNE) para reger as transformações da política educacional (MENDES SEGUNDO, 2007).

Ainda para Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), o Programa de Educação para Todos, que origina o Movimento de Educação para Todos, foi uma estratégia indispensável para que o modelo econômico capitalista se sustentasse uma vez que estava ameaçado pela crise estrutural intrínseca a ele. A través de uma análise minuciosa dos

documentos sucedidos desse movimento, revela-se a função social do projeto que não apenas foi financiado, mas, sobretudo, arquitetado em consonância com os interesses do capital. Com a finalidade de suprir estritamente as necessidades básicas da educação, as propostas reformistas elegem os saberes atitudinais como conteúdo do aprender; isto é, no campo dos valores, competências, habilidades e relações interpessoais o que prevalece como conteúdo do educando é a relação de operacionalização.

Nesse quadro, os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo. Assim, **recomendam a aplicação dos métodos ativos que, de certa forma, reeditam as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação às necessidades e demandas do mercado** (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 17, grifos nossos).

Desta forma, o projeto institui como intuito da educação não uma concepção de transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pelo homem, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências e habilidades. Prontamente, para a implementação do plano reformista projetado para a educação, no contexto de crise estrutural do capital, são indicados métodos ativos que, primordialmente, são comprometidos com os imperativos do modelo de produção. Com isso, prevalece a reprodução de “[...]”

conhecimentos fragmentados, aligeirados, superficiais, mercantilizados, adequando a educação às necessidades do capital, expressas tanto nas políticas de emprego como nas políticas educacionais vigentes no cenário atual” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 67).

Na proposta feita na Declaração Mundial de Educação para Todos está previsto o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todos os sujeitos. É notável a escolha do termo ‘necessidades básicas de aprendizagem’, para referir-se a proposta educativa objetivada, pois deixa espaço para ser questionado a motivação de propor uma educação básica ao invés de uma educação complexa e completa. Tal pressuposto traz à tona o ideário de uma educação que apenas reflete a demanda do capital, ou seja, não se traduz em elaborações motivadas pelo desenvolvimento completo dos sujeitos, mas sim de um modelo escolar que corresponda a deliberação socioeconômica.

Para alcançar os objetivos dos organismos financeiros, foram convidados pensadores importantes e promovidos encontros fomentando discussões a fim de garantir a perpetuação e alcançar espaços de reprodução cada vez mais requintados para a manutenção da ordem vigente. A formulação de diretrizes, sobre como deveria operar a educação, se sustentam nos interesses desses órgãos. A formação de professores e os métodos de ensino ganham especial atenção por serem a base no processo de formação humana. Países de terceiro mundo dependiam do empréstimo do FMI para garantirem minimamente seu processo de desenvolvimento, para tanto, curvavam-se perante as imposições estabelecidas. As políticas neoliberais estavam

em largo crescimento, a aceitação do capitalismo e negação de outros modelos, em especial os de cunho revolucionário, ganhavam cada vez mais espaço. As reformas estavam em todas as áreas públicas, principalmente as reformas de cunho ideológico, e objetivavam o estado mínimo com a justificativa de favorecer o livre desenvolvimento do mercado.

Considerando as propostas para educação originadas pelas novas demandas geradas pela crise estrutural do capital, norteadas pelas políticas neoliberais, fazem com que as autoras cheguem a um essencial questionamento em relação aos objetivos das novas tendências educacionais. Tal objetivo seria, então, “[...] propiciar uma educação que possibilite aos indivíduos chegar à emancipação humana ou somente formar mão de obra para o mercado de trabalho?” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 92)

Como desdobramento do Movimento de Educação para Todos, são estabelecidas diretrizes para a educação no século XXI traduzidas em quatro pilares da educação na sociedade globalizada, são eles: I) o aprender a conhecer; II) aprender a fazer; III) aprender a viver juntos, e IV) aprender a ser. Afinados com uma ideologia neoliberal os pilares estabelecidos carregam em si interesses do capital identificados e examinadas pelas autoras.

O primeiro, ‘aprender a conhecer’, parte da premissa de que os sujeitos devem levar esse processo por toda a vida, todavia, o Estado garante apenas a educação básica, logo, o sujeito seria responsável por levar adiante esse processo, inclusive, arcando financeiramente com os custos, vale ressaltar que, com isso, há a geração de lucro para a iniciativa privada. O segundo pilar o ‘aprender a fazer’, sugere

a realização pragmática não necessariamente valorizando a compreensão da ação, mas a garantia da habilidade de reprodução dos processos a ele incumbidos. O terceiro que é o 'aprender a viver juntos', possibilita a harmonia entre os sujeitos no modelo capitalista, apesar das inconsistências intrínsecas a ele. No quarto pilar, o 'aprender a ser', contemplam-se as deliberações conforme o que for conveniente para o capital, de forma a atender a sua reprodução e expansão. Para Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), as propostas de flexibilidade, competência e pró-atividade, disseminadas na realidade escolar, é nada mais que mecanismo manipulatório da formação de sujeitos tornando-os aptos às necessidades do capital.

As postulações concebem os sujeitos como individualmente responsáveis por sua aprendizagem, abrindo, a contento do capital, uma lacuna no mercado para consumidores de cursos e formações financiados pela iniciativa privada. Nesse mesmo sentido, outro reflexo desse novo paradigma para educação na sociedade capitalista foram os termos diretamente associados ao mercado, como a ideia de empregabilidade e empreendedorismo. Por empregabilidade, nesse contexto, entende-se que o sujeito do trabalho deveria possuir um conjunto de saberes que garantiriam seu emprego, sendo ele, o responsável por adquiri-los. Já por empreendedorismo, compreende-se não apenas a construção individual de um novo empreendimento, mas também, sendo ele um profissional capaz de criar, arriscar e solucionar de forma criativa possíveis problemas que surjam. Com isso, formula-se o quinto pilar, o 'aprender a empreender', empregado apenas aos países da América La-

tina e do Caribe, o qual advoga que “Empreender, sob essa lógica [...] significa a capacidade que a pessoa tem de colocar-se no mundo de maneira pró-ativa, de tomar iniciativa própria, de desenvolver-se pessoalmente e de se preocupar com sua comunidade” (FRERES, 2008, p. 96 apud RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 94).

As ‘Pedagogias do aprender a aprender’, assim compreendidas por Duarte (2000), enquadram-se nas propostas reformistas que rejeitam os métodos e conteúdos da pedagogia tradicional, aderindo e reeditando as bases da corrente escolanovista. É possível citar, como exemplo dessas pedagogias: o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista. Todas têm em comum a compressão base do escolanovismo que entende a relação educação e sociedade em uma perspectiva idealizada, o que as permite projetarem caminhos de construção para a resolução de demandas sociais pelas vias do campo da educação. Não é difícil perceber que esses ideais foram largamente difundidos pelas diversas vias de controle social e, rapidamente, foram naturalizados, tomando-se como certa a afirmativa de que a educação é o caminho de salvação para todas as mazelas sociais; com isso, o sistema capitalista, permanece ileso e a ele é atribuído uma condição de inimitabilidade.

Esse modelo, denominado por nós de CHAVE (C de conhecimento, H de habilidade, A de atitude, V de valores e E de existencial), é a base das atuais reformas educacionais postas em vigor em muitos países, inclusive no Brasil, pois, em tese, apontaria para a superação dos complexos problemas edu-

cacionais contemporâneos por dois motivos principais: em primeiro lugar, por sintonizar-se com as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo; em segundo lugar, por integrar as quatro dimensões centrais do processo de aprendizagem humana e, assim, superar os problemas postos pelos paradigmas que focavam o processo em uma, ou no máximo, em duas esferas (e, mais grave, não conectadas) do saber. (JIMENEZ; MAIA FILHO, 2015, p. 121-122).

A Comissão atribuiu a educação o encargo no desenvolvimento contínuo dos sujeitos e da sociedade; apesar de fazer uma ressalva de não compreensão da educação como ‘remédio milagroso’ para alcançar um ideal social. Porém, ainda assim, espera-se que ela seja o meio de desenvolvimento dos homens de modo a ser mais harmonioso, autêntico; e com isso, reduzir-se a pobreza, a exclusão social e as inconstâncias da ordem social que ameaçam a continuidade da vida. O enfoque sob as disfunções da sociedade global tal como a desigualdade social, é utilizado como argumentação para justificar a centralidade da educação para a democratização do conhecimento e, por conseguinte, da democratização da própria sociedade: “O caminho a ser traçado, em tese, é o da coesão social à participação democrática e cidadã, do crescimento econômico ao desenvolvimento autossustentável da humanidade.” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 109).

Em relação a formação de professores, redireciona-se para a necessidade de buscar novas perspectivas, tendo em vista que, os professores, são responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Para as novas práticas

pedagógicas há uma preferência pela utilização da tecnologia para a educação, o que é inclusive facilmente detectado nas propostas das metodologias ativas de ensino. A formação docente, estipulada nos documentos, prevê o comprometimento com o preparo dos sujeitos para enfrentar os desafios advindos da chamada sociedade do conhecimento, como também possibilitar a compreensão do fenômeno da globalização e, naturalmente, a adesão harmônica dos sujeitos em relação a este, resultando em uma melhor coesão social.

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 2001, p. 152).

Desse modo, a perspectiva de autonomia do educando é outro aspecto central presente na proposta das metodologias ativas, as quais compõe o objeto de investigação desta pesquisa. Ademais, no exame dos principais documentos que versam sobre as propostas para a educação no novo século, advindos das Conferências e Fóruns Mundiais de Educação para Todos, demonstram que

É fácil constatar que, em todos os documentos analisados, em menor ou maior grau, existe a pública convocação dos professores para preencherem as lacunas deixadas pela política pública da educação, devendo agir com compromisso na superação dos problemas e corrigir as graves disfunções da sociedade capitalista, reconstruindo, dessa forma,

os elementos indispensáveis à vida social e às relações interpessoais, estas últimas centradas no cultivo de valores éticos e morais. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 117 - 118)

Diante disso, é possível depreender que, transfere-se para a esfera individual a incumbência de resolutividade das problemáticas de ordem social, advindas como efeito colateral do próprio modelo de organização social. Para isso, os docentes deveriam aderir as propostas reformistas da educação, compreendendo que o sucesso das reformas dependiam quase que exclusivamente da implicação pessoal dos membros da comunidade escolar e especialmente dos esforços dos professores. A perversidade dessa afirmativa está na culpabilização dos indivíduos na tentativa de absorver o autêntico responsável pelo agravamento da desigualdade e mazelas sociais: o capitalismo.

Nesse sentido, atribuir ao campo da educação e aos professores a missão de produzir a superação da desigualdade social é a cortina de fumaça utilizada para estagnar a busca por outras resoluções que, de fato, coloquem em risco o sistema capitalista. Tal linha de construção argumentativa faz com que seja distante toda e qualquer forma de questionamento capaz de localizar o concreto genitor das crises sociais.

Por isso, além de promover a dispersão de pensamentos críticos ao modelo social, os encaminhamentos feitos para a educação, também vinham a calhar para o aumento do consumo de tecnologias e, conseqüentemente, do lucro e acumulação de capital. Como também atende a necessidade de produção de mão de obra mais eficiente e qualificada, portanto, potencialmente mais geradora de lucro.

A estratégia adotada pelo capital, além de valorizar a capacidade tecnológica, e estimular o aumento da competência, da eficácia e da produtividade da força de trabalho, recomendando, para tal, o investimento na educação básica na população dos países periféricos, cabendo ao professor ser o guardião dos interesses inerentes ao próprio processo de reprodução ampliada do capital, como bem expressa o ideário do aprender a aprender abonado pela ONU, pela Unesco e pelo Banco Mundial, legítimos representantes da sociedade de mercado. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 119).

Portanto, são ditados para a educação, nos países pobres, parâmetros a serem alcançados, preceitos a serem seguidos e métodos para implementação do plano de reformas, tudo isso como condicionalidade para a inserção desses no mundo global, isso é, uma vez que estes sigam “[...] adaptando suas concepções e práticas educativas a serviço do capital.” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 119).

Apesar de destinarem à escola e ao professor o papel da reprodução e transformação da sociedade, o sistema educativo, não poderia dar conta da completa superação da desigualdade e favorecimento da emancipação dos sujeitos. “A educação deverá cumprir uma tarefa magnânima nas formulações daquela agência do capital: a humanização da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive de redução, não superação, da pobreza e da exclusão social.” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 120). A formação do pensamento crítico, político, sem abandonar o conhecimento técnico, foi exigida dos profissionais da educação,

mas seu caráter político não era oficializado. Diante de uma crise no sistema capitalista, efetuava-se um processo de manipulação do campo educacional em que este era utilizado como alternativa para reparar as fissuras do sistema capitalista, tal como fazer contenções em uma barragem prestes a romper. Entretanto, a crise do modelo econômico social, ou seja, do capitalismo, como foi explanado, não é pontual, é na verdade uma crise estrutural.

O crescente movimento do capital voltado para a promoção da educação guarda o interesse de através dela possibilitar o desenvolvimento e nutrir, na população, um sentimento de pertença a sociedade capitalista marcada pela exclusão; em que apenas poucos conseguem ter meios de vida razoáveis ou satisfatórios. Todavia, ao se fazer uma analogia do sistema capitalista com a parede de uma barragem, nota-se que seria uma estrutura com graves comprometimentos e que, apesar de ser possível reparar momentaneamente uma rachadura, outras irão surgir, tendo em vista que sua estrutura está destinada a romper. Alterar o curso das produções ideológicas no campo da educação foi, e ainda é, medida emergencial de manutenção de uma estrutura condenada do sistema capitalista, porém, nesse campo, não se deve ser atribuída a responsabilidade de livrar a sociedade da tragédia anunciada, visto que seria depositar nela a expectativa de um milagre.

Considerações finais

Aprender o contexto onto-histórico foi central para compreender a gênese das Metodologias Ativas através do resgate dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Contextualizou-se historicamente a educação, sua construção social até o momento atual de crise estrutural do capital que demanda para a educação a resolução de seus efeitos colaterais. Nesse cenário, erige-se o Movimento de Educação para Todos, o qual estabelece as diretrizes e as tendências pedagógicas do novo século. Descreveu-se a intrínseca relação de determinação em que o trabalho é apresentado como categoria fundante do ser social e a educação é descrita como complexo social de autonomia relativa. Assim, foi possível confrontar os limites das promessas feita através dos Métodos Ativos em relação à promoção da autonomia dos sujeitos da aprendizagem e do viés de transformação social.

Foram encontrados elementos centrais das Metodologias Ativas na reconstrução histórica que evidencia os marcos condicionantes da crise estrutural do Capital e seus desdobramentos refletidos no campo da educação, representados nas bases genitoras do que foi reconhecido como o Movimento de Educação para Todos. A educação no Brasil é mergulhada em uma maré progressista; infiltrada desde os documentos legais que regulam a educação até o sutil alinhamento das propostas educativas que resgatam a centralidade do método na prática educativa próprio do Escolanovismo. Sob esse prisma, advoga-se que as Metodologias Ativas são mais uma reedição dos elementos característicos da Escola Nova.

Entende-se que o processo de educação, historicamente, vem cumprindo predominantemente a função de reproduzir as relações sociais de dominação das sociedades de classe; sociabilidades fundadas na exploração do homem pelo homem. Secundariza-se, pois, e, em decorrência, obstaculariza-se o exercício do complexo educação em sua autonomia relativa, cuja função é a de possibilitar a apropriação do mundo pelo homem, produzindo direta e intencionalmente sua humanidade. Assim, apenas uma proposta educativa que se situasse historicamente, com vistas a articular-se com o rompimento da reprodução da sociedade de classes é que poderia ganhar o adjetivo de i-nova-ção. Toda e qualquer outra proposta é na verdade reedição; nesses parâmetros estão as Metodologias Ativas de ensino.

Referências

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, V. C. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do Capital**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2006.

JIMENEZ S. V.; MAIA FILHO, O. N. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q.; RABELO, J. (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

LIMA, M. F.L. JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27, n.02. 2011.

- LUKÁCS, G. **Per una Ontologia dell'essere Sociale**. Roma: Riuniti, v. 2. 1981.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad.: Jesus Ranieri. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MENDES SEGUNDO, M. D. Educação para Todos: a política dos organismos internacionais. In: XIMENES, Suzana et al. (Org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PAIVA, M. R. F., PARENTE, J. R. F., BRANDÃO, I. R., E QUEIROZ, A. H. B. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa. **SANARE - Revista De Políticas Públicas**, 15(2). Recuperado de <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. 2017.
- RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

**INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS DO
MOVIMENTO OPERÁRIO - IMO**



30 ANOS DO IMO

O conhecimento a serviço da classe trabalhadora.

(1993-2023)



O EMANCIPA (2021), na esteira do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Luta de Classes (1999-2017), a época, liderado pela Profa. Susana Jimenez e pela Profa. Maria das Dores Mendes Segundo, está abrigado no Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO (1993), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Representa um dos grupos de pesquisa do Centro de Educação (CED), vinculando-se, outrossim, à Linha D: Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), desta Universidade (UECE).

Exibe, ainda, um caráter interinstitucional, uma vez que se soma a uma equipe de professores e estudantes da UECE, pesquisadores e estudantes do Núcleo Educação, Marxismo, Ontologia e Estética do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) também da Universidade Estadual do Ceará

(UECE) e da Linha Educação, Estética e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (E-LUTA/PPGEb/UFC) e Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e sociedade (GPTREES).

Assume, como marca distintiva, a aproximação com a ontologia marxiano-lukacsiana, no horizonte da emancipação humana, contrapondo-se aos paradigmas epistemológicos que decretam o fim das classes sociais no cenário da exultada sociedade do conhecimento e, ainda, às teorias educacionais de tradição (neo)pragmatista e (neo)construtivistas, norteadas pelo apelo à inclusão e à cidadania.

Sobre esta base, busca desvelar o papel do trabalho, da educação, da formação humana e das relações de classe no quadro das peculiaridades concretas de reprodução social do capitalismo contemporâneo em direção ao devir emancipatório.

ADRIANA MOTA DE OLIVEIRA SIDOU

Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2000). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade - GP-TREES. Atualmente é Professora atuando na área técnica da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3412631587440709>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1830-7740>

E-mail: amsidou@gmail.com

AGERCICLEITON COELHO GUERRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2014). Mestrado em Educação Brasileira na linha Trabalho e Educação (2017). Atualmente cursando Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor do curso de Pedagogia na instituição Centro Universitário Christus. Possui experiência na área de Política Educacional, Ensino Superior e Educação à Distância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2456892294445426>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8377-8971>

E-mail: ageguerra@gmail.com

ANTONIO NASCIMENTO DA SILVA

Pedagogo na Prefeitura Municipal de Capistrano-Ce; Doutorando em Educação (PPGE/UECE); Pesquisador colaborador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS);

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6014284170206157>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0792-990X>

E-mail: profantonionasi@gmail.com

ANTÔNIO MARCOS ROCHA DE CARVALHO

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará PPG-UECE. Mestre em Educação e Ensino - MAIE pela Universidade Estadual do Ceará (2020). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (2017).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0672209263255955>

OCIRD: <https://orcid.org/0000-0002-8558-373X>

E-mail: marcosrochahc182@gmail.com

BETÂNEA MOREIRA DE MORAES

Estágio Pós-Doutoral (2015) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora (2007), mestra (2001) e especialista (1999) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Psicologia (1994) pela mesma universidade. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Professora do Curso de Direito e Psicóloga Técnica do Núcleo de Prática Jurídica na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Tem experiência nas áreas de Psicologia, Direito, Pessoa com Deficiência, Trabalho e Educação, com ênfase nos estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e social, individualidade e formação humana.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0834231585359453>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8760-0380>

E-mail: betania.moraes@uece.br

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Professor Titular da UFPB. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2001). Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/2009) e Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (2021). Pesquisador CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ/Nível 1C.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2036729143677618>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-8725>

E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

CRISTINA CARDOSO DE ARAÚJO ALVES

Professora do Curso de Pedagogia (UFMA); Doutora em Educação (PPGE/UECE); Mestre em Educação (PPGE/UFPI). Licenciada em Pedagogia (UFMA).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8448058712642690>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3457-3731>
E-mail: cc.araujo@ufma.br

FRANCISCA MAURILENE DO CARMO

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Professora Associada II da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Projeto de Pesquisa - A categoria consciência em Vigotski e seu vínculo com a educação: um estudo fundamentado na centralidade do trabalho. Membro integrante do Projeto de Pesquisa intitulado Educação e formação humana em Antônio Gramsci: um estudo a partir dos Cadernos do Cárcere (1929-1935). Pesquisadora da Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Ensino de Ciências (UFPB). Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Participa da Coordenação Convênio de Colaboração entre o Programa de Mestrado em Antropologia de Iberoamérica da Universidade de Salamanca (MAI) e Linha de Pesquisa Educação, Estética e Marxismo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência em Didática, Ensino de Ciências e Fundamentos da Educação e Psicologia da Educação.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960782937577945>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0635-040X>
E-mail: fmcmoura@hotmail.com

JEMIMA SILVESTRE DA SILVA

Licenciada em Geografia (UERN/2007), especialista em Geografia do Nordeste: gestão e desenvolvimento do território (UERN/2009), especialista em coordenação pedagógica (UFC/2015), mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela UFRN (2018). Professora efetiva do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN/2011). Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Icapuí (2015). Diretora do departamento de educação básica da Secretaria de Educação de Icapuí (2014). Experiência em metodologias de ensino com Tecnologias da Informação e Comunicação e Mídias Digitais. Acompanhamento pedagógico e docente em cursos de graduação em Pedagogia (UVA/CEEDS).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0334176060935393>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6513-2106>
E-mail: jemimasilvasilvestre@gmail.com

JOSEFA JACKLINE RABELO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação de e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231954289757480>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X>

E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

JOSÉ DERIBALDO GOMES DOS SANTOS

Estágio doutoral em 2006 na Universidade do Porto (UP), Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (2009). Concluiu, em 2015, estágio pós-doutoral em Estética na Universidad Complutense de Madrid (UCM) com bolsa da CAPES. É Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). É pesquisador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Educação e Estética Marxista. Atua, principalmente, no exame da Educação Profissional e na Formação de Professores. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE. Membro do Conselho Editorial do Instituto Lukács.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>

E-mail: deribaldo.santos@uece.br

MARIA DAS DORES MENDES SEGUNDO

Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005); Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará (1998); Graduada em Economia pela UFC. Professora Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE; Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2457379318485969>

OCIRD: <http://orcid.org/0000-0003-2105-3761>

E-mail: mariadores.segundo@uece.br

MARIA MÁRCIA MELO DE CASTRO MARTINS

Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UECE/FE-CLI); Doutora e Mestre em Educação (PPGE/UECE); Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGENCIMA/UFC); Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (UFC). Membro do Grupo de Pesquisa em Docência no Ensino Superior e na Educação Básica - GDESB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6674565451622122>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-9694>

E-mail: marcia.melo@uece.br

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Mestra em Educação pelo mesmo Programa, Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação (CED-UECE), Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO-UECE), através do Grupo de Estudos Marxistas Trabalho, Educação e Sociabilidade (GEMTES), Coordenadora do Subgrupo de estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira. Desenvolve estudos e pesquisas sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, Práxis, Formação Humana e com ênfase em Formação de professores, Fundamentos da Educação, Política Educacional. Atualmente é Técnica na Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia do município de Caucaia-Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0339649780277081>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6386-8021>

E-mail: nubia.araujo@aluno.uece.br

MARISMÊNIA NOGUEIRA DOS SANTOS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Mestra em Educação pelo mesmo Programa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO-UECE), através do Grupo de Estudos Marxistas Trabalho, Educação e Sociabilidade (GEMTES). Desenvolve estudos e pesquisas sobre Gestão Escolar, Política Educacional, Formação Humana e com ênfase em Formação de professores, Fundamentos da Educação. Orientadora Educacional da Secretaria Municipal de Educação do município de Juazeiro do Norte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1071952707798252>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3538-5129>

E-mail: marismenia.santos@aluno.uece.br

MARLLA RÚBYA FERREIRA PAIVA PASSOS

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-PPGE. Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Luciano Feijão (2015) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2015).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4943144734540303>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5234-5498>

E-mail: marlla.rubya@aluno.uece.br

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES

Doutorando em Educação PPGE/UECE. Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/FAFIDAM/FECLESC). Membro do Conselho Editorial da Quipá Editora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Reforma do Estado e da Educação, Democratização, Educação Superior, financiamento da Educação Superior, Docência no Ensino Superior, Trabalho e Educação, Trabalho Docente, Política de Educação Superior, Trabalho e Educação, Crise do Capital, economia da educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1961834033258119>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5003-5418>

E-mail: marcos.educare@hotmail.com

OSTERNE NONATO MAIA FILHO

Professor de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade de Fortaleza. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE, linha marxismo e formação do educador) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado (1993) em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Mestre (1998) e Doutor (2004) em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7436001421675280>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4636-1912>

E-mail: osterne.maia@uece.br

RÔMULO VIEIRA DE OLIVEIRA

Doutorando em Educação (UECE), mestre em Educação Brasileira (UFC), especialista em Gestão Escolar (UECE) e licenciado em História (UFC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Democrática da Educação Pública, Educação e Marxismo, Formação de Professores e Trabalho e Educação. Atua como professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5093670110695639>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-4189>

E-mail: rmlvieiradeoliveira3@gmail.com

RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UECE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7515124468091526>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-4123>

E-mail: ruthm.goncalves@uece.br

SUSANA JIMENEZ

PhD. em Educação pela Alliant International University (1982) com pós-doutorado em Educação pela Unicamp (1992). Mestre em Educação pela San Diego State University (1971). Professora aposentada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1771899477297406>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9626-753X>.

E-mail: susana_jimenez@uol.com.br

VALDEMARIN COELHO GOMES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Professor da Faculdade de Educação da UFC (graduação e pós-graduação).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8742258860132699>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6144-1972>

E-mail: mariocoelho@ufc.br

WEBSTER GUERREIRO BELMINO

Licenciado em História na Universidade Estadual do Ceará (UECE/2003), possui especialização em Gestão e Avaliação da Educação (UFJF/2011), mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF/2013), doutorado em Educação (UECE/2020). Professor efetivo da rede pública estadual (2004), exerce o cargo de diretor da EEEP Pedro de Queiroz Lima (2011). Professor no ensino superior na UNIFAMETRO (2019). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322694532200663>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2794-4357>
E-mail: professor.beberibe@gmail.com