



MARXISMO. CIÊNCIA E SERTÃO:

COLETÂNEA DE ENSAIOS CRÍTICOS

Organizadores:

Antonio Nascimento da Silva

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas

Isadora Barreto Paiva

© 2018 Copyright

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

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 ABEU (Associação Brasileira das Editoras Universitárias)

Ficha Técnica

Projeto Gráfico | Mardônio França

Capa | Cristiano Rio

Meirilane Santos de Morais - CRB - 3/785

M392

Marxismo, ciência e sertão: coletâneas de ensaios críticos

/ organizadores: Antonio Nascimento da Silva, Maria Cleidiana Cavalcante Freitas, Isadora Barreto Paiva. – Fortaleza, CE: EdUECE, 2018.

p. 231

ISBN: 978-85-7826-507-6

1. Marxismo – Ensaios críticos. I. Silva, Antonio Nascimento da. II. Freitas, Maria Cleidiane Cavalcante. III. Paiva, Isadora Barreto.

CDD: 335.4

Marxismo, Ciência e Sertão

coletâneas de ensaios críticos

organizadores

Antonio Nascimento da Silva
Maria Cleidiane Cavalcante Freitas
Isadora Barreto Paiva

Fortaleza - Ce - 2018



Sumário

- 06 **Apresentação**
- 09 **Eixo 01 – Marxismo: Elementos Históricos, Filosóficos E Conceituais**
- 10 Actualidad del Marxismo, Premisas y Condiciones
Carlos Pérez Soto
- 39 Dialéticas Históricas: de Hegel a Engels e Marx
Osterne Nonato Maia Filho
- 73 Contribuições Marxistas Acerca da Evolução Biológica dos Primatas como Condição para o Surgimento do Ser Social: Primeiras Aproximações
Adriano Jorge Torres Lopes
- 95 O Cinema de Serguei Eisenstein: A Influência da Teoria Marxista na Concepção do Filme “A Greve e a Representação do Proletariado como Agente Revolucionário”
Rafaela Natacci Musto
- 128 Televisão e Crise Estrutural do Capital: Um Estudo Inicial sobre a Exposição da Criança à Programação Televisiva
Maria Jucilene de Souza Ferreira
Adéle Cristina Braga Araujo
- 153 Trabalho e Formação Humana: Alguns Elementos para uma Crítica à Educação à Luz Da Teoria Marxiana
George Amaral
José Deribaldo Gomes Santos
José Ernandi Mendes

- 180 **Eixo 02 – Algumas Análises Marxistas Sobre O Complexo Da Educação**
- 180 O Estado na Sociabilidade Atual: A Natureza dos Limites das Políticas Educacionais
Edna Bertoldo
- 196 Educação, Movimentos Sociais e Disputa Hegemônica na América Latina: Os Casos do Mst e do Movimento Zapatista
Lia Pinheiro Barbosa
- 234 Pedagogia das Competências e o Reordenamento da Educação em Âmbito Mundial no Contexto da Crise Estrutural do Capital
Leiliana Rebouças Freire
Maria das Dores Mendes Segundo
- 254 Reflexões para uma Proposta de Ensino Laico no Brasil: Uma Análise à Luz da Ontologia Marxiano-Lukacsiana
Antonio Nascimento Da Silva
Frederico Jorge Ferreira Costa
José Deribaldo Gomes Dos Santos
- 280 Percurso Histórico e Político do “Novo” Currículo do Curso de Pedagogia da Feclesc:
Uma Análise À Luz Do Marxismo
Maria Cleidiane Cavalcante Freitas
Maria das Dores Mendes Segundo

Apresentação

Historicamente, o Estado do Ceará apresenta o contraditório e destoante quadro de monocefalia acadêmico-intelectual, onde os maiores investimentos científicos, tecnológicos, financeiros, bem como de recursos humanos qualificados são direcionados para Fortaleza, que, por sua vez, já padece do descaso posto a cabo por essa (des)coincidência articulada¹. Em outras palavras, o desigual tratamento efetuado pelas políticas de Ciência e Tecnologia (C&T), entre a polarização Norte-Sul, condiciona o Ceará a reproduzir na esfera regional, a prática de tratar quem se encontra em posição privilegiada com mais recursos em detrimento dos que historicamente são postos de lado por tais políticas.

O ensino superior, sobretudo o universitário, a pós-graduação, principalmente a *strictu sensu*, a pesquisa cientificamente orientada, entre outros elementos, são apontados pelos especialistas como artifícios capazes de impulsionar o desenvolvimento. Sobre o ensino superior, principalmente o privado e o público não-universitário, o Sertão Central cearense, de um modo geral, e Quixadá, de modo destacado, apresentam um cenário em franca expansão. Quadro esse que não se consolida, como era de se esperar, sem as contradições de uma sociedade assimétrica e classista. Nesse município encontramos: o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IF/CE),

1 Termo empregado pelo professor José Alberto Correia durante a aula inaugural do mestrado em Ciência da Educação, da Faculdade de Psicologia, e de Ciência da Educação, da Universidade do Porto, em setembro de 2006, para designar algumas “coincidências” históricas, que, quando ocorrem, apenas servem de anteparo para justificar as contra-reformas capitalistas.

ofertando cursos médio-técnicos, superiores de tecnologia e alguns bacharelados; o campus avançado da Universidade Federal do Ceará (UFC), oferecendo graduações em algumas distintas modalidades e cursos; já a Faculdade Católica Rainha do Sertão, instituição privada, se destaca por oferecer diversos cursos de bacharelado; a Faculdade Tecnológica de Quixadá Cisne é mais uma instituição da iniciativa privada que pretende explorar o mercado educacional no interior do Ceará; entre outras iniciativas de menor destaque.

O quadro de expansão do ensino superior no interior do Ceará, apesar de registrar avanços, não é capaz de quebrar a aquela monocefalia, visto que não toca decisivamente as relações de distribuição das riquezas presentes no Estado.

Como forma de questionar e debater alguns dos problemas apresentados no parágrafo anterior, nasce o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), cadastrado na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este Grupo funciona em articulação com o Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps), que é abrigado nas dependências da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e que tem sede administrativa no município de Quixadá.

O GPTREES-Lapps, para que possa constituir-se como um organismo aliado à perspectiva de compreender e intervir nas desigualdades econômico-cultural-sociais, precisa perspectivar ao interior do Estado do Ceará a oportunidade de análise crítica sobre seu desenvolvimento e, de forma dialética, potencializar este mesmo desenvolvimento, porém

de modo que se possa questionar as desigualdades advindas da luta de classes existente em tal relação².

Com esse contexto em tela, a presente coletânea torna pública parte significativa da produção desenvolvida no entorno do GPTREES-Lapps em colaboração com o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO).

Mas não só isso!

Buscando, sob a iluminação lukacsiana, a mediação entre o singular e o universal posta na práxis pelo particular, acreditamos que o regional precisa alimentar-se dialeticamente do universal, de forma que este seja fundido naquele através da intervenção da particularidade. Por isso, o livro procurou visibilizar artigos e ensaios de pesquisadores que, não necessariamente, estão organicamente ligados ao GPTREES-Lapps. São os casos de investigações desenvolvidas em outros municípios, Estados, regiões e países, distintos de Quixadá, do Ceará, do Nordeste e do Brasil, respectivamente.

Tenham uma Boa Leitura!

Deribaldo Santos.

Quixadá, estação seca de 2014.

2 O Grupo e o Laboratório, entre outros elementos, acabaram dando suporte à criação do primeiro curso de pós-graduação strictu sensu da UECE no interior do Ceará, a saber, o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensinos (MAIE), que funciona de forma intercalada entre a FECLESC e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), situada na cidade de Limoeiro do Norte.

Eixo 01

**Marxismo:
Elementos Históricos,
Filosóficos e Conceituais**

**Actualidad del marxismo,
premisas y condiciones**

Carlos Pérez Soto

1. Aquí y ahora

El juicio sobre la “actualidad” de cualquier marco teórico, y más aún la del marxismo, debe remitirse obligadamente al momento histórico y al espacio político de sus posibles defensores. No sólo la relatividad intrínseca del término lo requiere sino, sobre todo, la intención política con que se hace la pregunta. El marxismo no es sólo una teoría, es una voluntad revolucionaria. Una voluntad racional cuya intuición básica es que sólo un cambio estructural radical de la situación social imperante puede conducir a una vida más humana, a una sociedad en que los seres humanos puedan reconocerse y ejercer sus libertades como tales. La formulación de una eventual “actualidad del marxismo” debe ser, por esto, orientada por la política concreta que pueda surgir desde ella, en un tiempo y un espacio concreto.

Pasada ya una década del presente siglo, que muchos esperaron con tanta esperanza, las contradicciones de la sociedad altamente tecnológica, de sus principios de organización burgueses y burocráticos, no hacen sino aumentar. El alardeado “fin de la historia”, el alarde totalitario de ese montón de mentiras que se llamó “neoliberalismo”, han dado paso al espectáculo grotesco de la crisis financiera y de las violentas conmociones que produce la desindustrialización de lo que presume ser el “centro capitalista” y la industrialización, promovida por la misma mano, de lo que parecía estar condenado a ser eternamente “periferia”. Los “comunistas buenos” de la que fue alguna vez la China Popular se vuelven sin escrúpulo alguno hacia el modelo capitalista, los “capitalistas buenos”, que presumieron de innovadores tecnológicos y emprendedores productivos, se vuelven, si se puede, con menos escrúpulos aún, hacia la especulación

financiera y la depredación al menor plazo posible de la renta de la tierra. El modelo que se llamó neoliberal ha resultado ser sólo un doble estándar discursivo, que funciona con mano de hierro para los trabajadores y pequeños empresarios, y que no funciona en absoluto para la gran empresa, para los términos de intercambio en el comercio internacional, para las empresas transnacionales.

Todos los bienes públicos ofrendados al lucro privado, incluso lo que aparece como “gasto social”, todas las riquezas del planeta sacrificadas a la especulación y la producción de un modelo de industrialización irracional, que funciona como si no esperara vivir más de un siglo más, sin importarle la falta de viabilidad ambiental que podría afectar incluso a sus propias vidas.

La gran crisis financiera del 2008 ha dejado en evidencia como los gurús de la economía mundial han mentido una y otra vez. Le han mentido a sus pueblos, le han mentido a sus propios inversionistas, le han mentido a las propias empresas a las que decían servir, le han mentido a los gobiernos, que hacían como si les creyeran mientras le mentían a su vez a la gente que decían representar. Le prestan a Grecia para que compre armas que no necesita, a tasas de interés que no puede pagar, y luego hacen pagar a todo el pueblo griego lo que nunca le consultaron. Y luego a Islandia, y luego a España, y a Irlanda, a Portugal. Para nosotros una vieja historia: nos han tenido pagando la deuda externa por más de treinta años, sin consultarnos nunca si queríamos contraerla o no, amenazando con las iras del infierno a los gobiernos que quieran formar algún tímido club de deudores, corrompiendo a las elites políticas, que ya nunca más volvieron a representar a sus representados, que se mandan a sí mismas, con el único

objetivo de perpetuarse, que viven de las migajas que el capital trasnacional es arroja por su función de administrar el saqueo.

Entre nosotros, los que creyeron que se abrirían las anchas alamedas, los que se vistieron de los colores mentirosos del arco iris, han terminado conformándose con una mediocre política del “por lo menos”: por lo menos no nos matan en las calles, por lo menos ganamos fondos concursables administrados por los capos mafiosos del Estado, por lo menos podemos endeudarnos para comprar productos electrónicos. Los que comulgaron con la “alegría que viene” han terminado debatiéndose en la depresión de los mediocres, atormentados por la psicologización de sus problemas, que no pueden ser más groseramente políticos y económicos, han terminado llenado las farmacias para anestesiar sus miserias, la miseria con que siguieron votando durante veinte años para ser comparsas de un carnaval de lucro y desnacionalización de nuestras riquezas que era cada vez más evidente. Los que apenas toleran sus vidas mediocres a punta de Tai Chi y antidepresivos, y que aún están dispuestos a votar por los mismos de siempre, para que “por lo menos no gobierne la derecha”, como si no hubiese estado ya gobernando la derecha desde hace más de treinta y cinco años, están ahora ante el desafío brutal de jóvenes que piensan más en Chile de lo que ellos mismos han pensado durante todo ese tiempo.

Desafiados por jóvenes que no se detienen ante negociaciones indignas, o ante comisiones de cien miembros que terminan proponiendo lo mismo que ya hay. Jóvenes que dicen simplemente “no más lucro en la educación, en la salud, en los servicios” y se toman los colegios y las calles, en nombre de una dignidad que sus mayores han perdido,

que tardarán bastante en recuperar, que llegarán tarde a los hechos consumados por los canallas del arco iris, que nos han presentado sus mentiras como supuesta alternativa y no han hecho más que seguir al pie de la letra las fórmulas privatizadoras y desnacionalizadoras que se suponían que eran “herencia de la dictadura”.

¿Es necesario preguntar, entonces, por la actualidad del marxismo? ¿No es esto lo que los marxistas han repetido una y otra vez sobre el capitalismo, sobre el poder burocrático, a lo largo de más de ciento cincuenta años? ¿No deberíamos decir más bien que todo está ocurriendo como si las clases dominantes se obstinaron de la manera más clara y cínica posible en darle la razón a los marxistas? En el colmo del cinismo, en plena crisis financiera descomunal, los propios medios de prensa burgueses plantearon, incluso en las portadas de sus medios aparentemente más serios, “¿tendría razón Carlos Marx?”.

2. No hemos estado a la altura

Pero los marxistas no hemos estado a la altura del enorme desafío de estos tiempos. De estos. No ya los de Lenin, o Lúkacs, o Gramsci, o Guevara. Arrastrados por la lógica de la derrota, por el masoquismo miserable de la “autocrítica”, por la demasiado oportuna autocrítica que abría las puertas a la cooptación y la complicidad, por la sospechosa autocrítica que se deshacía en encontrar todo malo en nuestra historia y todo superior y eficaz en la del enemigo. Arrastrados por la intolerancia hacia las nuevas formas de crítica radical, heredera de la feroz intolerancia con que tratamos a nuestros propios camaradas cuando se opusieron a las miserias del burocratismo

y el socialismo corrupto. Arrasados por la represión que dejó de ser física y exterior hace más de veinte años, pero que se prolonga en las prebendas y en las regalías del poder, que se convierte en la lacra del compromiso y la componenda, que los convierte en administradores de la pequeña diferencia, a su vez administrada por el poder de turno.

No hemos estado a la altura de la gravedad del problema ecológico, hemos considerado de manera paternalista y lejana a la diferencia de género, a la diferencia étnica, a la pluralidad cultural. No hemos estado a la altura de las posibilidades de la revolución tecnológica en las comunicaciones y la administración de información. No hemos estado a la altura de los profundos cambios sociales y demográficos, que han extendido a más del doble la duración de la juventud, que ha generado un enorme pueblo que los paternalistas llaman “tercera edad” sólo para administrarlo. No hemos avanzado hacia la crítica de los gigantescos aparatos estatales y su profunda significación de clase, a pesar de haberlos tenido encima directamente, como socialismo burocrático, y de tenerlos encima, más visiblemente aún, justamente ahora, como administradores locales de la dominación, con intereses y fórmulas de reproducción propia, completamente a espaldas de los pueblos que dicen representar, gestionados a través de democracias fraudulentas, que apenas disimulan su carácter de administración de las desigualdades consagradas por la dominación imperante.

Marxismo ahora, para esta época, para este espacio político. Marxismo ahora, para el futuro. Nuevamente un marxismo con más futuro que pasado. Nuevamente un marxismo con más voluntad revolucionaria que “timidez autocrítica”. Nuevamente un marxismo de denuncia y

combate, que no sea un mero juego académico, una sutileza del espíritu, un capítulo de la literatura. Un marxismo nuevo, desde sus raíces críticas. Un marxismo revolucionario de hoy es posible. Lo señalan los muchos revolucionarios no marxistas que nos acompañan hoy, como nunca antes, con sus luchas. Lo señalan los jóvenes que siguen preguntando por sus banderas, aunque hayan aprendido a abrazar otras. Lo señalan los pueblos, a la búsqueda de un gran espíritu común, en que no haya ya sólo marxistas, pero que definitivamente no podría ser el mismo si los marxistas faltan.

3. Asumir la diversidad e insertarse en ella

Ya no más historias contadas desde el espíritu de la derrota, ni intolerancias por lo que fue, por la ficción de que podría haber sido distinto. Asumir la diversidad y construir. Tenemos una poderosa base doctrinal, podemos aportar al espíritu de todos con valiosas ideas, bastante concretas. Crear, echar a andar, pensar en el presente sólo con vocación de futuro. En ese orden, y con ese ánimo, lo primero es asumir integralmente la nueva y amplia, amplísima, diversidad de la oposición al sistema dominante. Una diversidad que obliga a pensar el modo en que los marxistas pueden y deben integrarse a las iniciativas comunes.

La primera constatación, que es muy antigua, pero que hoy se impone como obvia, es que los marxistas no son toda la oposición. Pero aún más: no se puede decir que sean ni la mayoría, ni los más radicales, ni los más conscientes, ni los más lúcidos. Cada una de estas comparaciones no sólo es interesada e impracticable, sino que no hacen más que prolongar las prácticas más destructivas de las izquierdas del siglo XX.

Los que pueden ser llamados progresistas son muchos, incluso más allá de la izquierda. Los que pueden llamarse izquierdistas son muchos, mucho más allá del marxismo. Hay muchas maneras de ser marxista, y no todas pueden o quieren llamarse explícitamente revolucionarias. Hay muchas maneras de ser revolucionario y, desde luego, no todas pueden llamarse marxistas. Los que quieran llamarse a sí mismos marxistas revolucionarios tienen que hacer, como mínimo, este gesto primero, ponerse sin condiciones en esta actitud primera: los marxistas son parte de un movimiento mucho más amplio, lleno de otras posturas plenamente válidas y útiles, cada una de las cuales puede verse a sí misma como centro en una red.

La segunda cuestión, relacionada con la anterior, es que no hay un marxismo correcto. La vieja, viejísima, discusión en torno a “eso no es marxismo” no es sino una larga tragedia, cuyo único resultado es que los marxistas discutan mucho más entre sí que con la derecha. Parte de la grandeza de la obra de Marx es que permite muchas lecturas aplicables, o simplemente sugerentes, en diverso grado a situaciones o reflexiones de muy diversa índole. Incluso en los temas que podrían considerarse como centrales de la “doctrina” se han formulado, y son defendibles, versiones distintas.

Es el caso de las discusiones en torno a la gradualidad de la revolución, de la utilidad de la teoría del valor, del fundamento filosófico o de su teoría de la historia humana. Debería ser superfluo insistir, además, que ninguna política concreta y particular puede ser justificada bajo el argumento de que “eso es lo que habría pensado Marx”. Desgraciadamente, dadas las prácticas habituales de la izquierda marxista, esta insistencia, que no hace más que denunciar una práctica mágica, no es obvia en absoluto.

El problema del modo de inserción de los marxistas, o de cualquier otro pensamiento estructurado y organizado, en el movimiento popular es, y seguramente seguirá siendo, materia de debate. Discusiones todas, qué duda cabe, profundamente influidas por el vanguardismo característico del pensamiento ilustrado. El paternalismo pedagógico, la urgencia radical, las buenas intenciones de los lúcidos, e incluso la franca ceguera de los liderazgos personales, han dificultado a lo largo de doscientos años el avance de las fuerzas populares, dando lugar a toda clase de tragedias.

Desgraciadamente el asunto no es simple y, desde luego, no se saca nada eludiéndolo, o proponiendo respuestas simples. Lo que está en juego es el problema de la relación entre la teoría y la práctica o, más general aún, el de la relación entre discurso y acción.

Al respecto, lo que puedo decir, de manera breve, proviene de uno de los marxismos posibles. Es muy obvio que muchos que se llaman a sí mismos marxistas no estarían de acuerdo conmigo.

Lo que sostengo es que hay que hacer una profunda crítica de la perspectiva ilustrada desde la cual surgen los vanguardismos. Una crítica que sea capaz, al mismo tiempo, de no caer en el opuesto, simétrico, del romanticismo. Sostengo que es posible hacer esto elaborando la noción de voluntad racional. Una noción de voluntad que trascienda la dicotomía entre voluntarismo y racionalismo instrumental, que es característica de la modernidad. Una voluntad que piense, un pensar que contiene, en él mismo, la pasión de una ética determinada.

Pensado de esta manera, se puede decir que el marxismo es más bien una voluntad que una teoría. Es una voluntad revolucionaria que se da a sí misma una teoría para poder ver la realidad, no para constituirse como tal. Como voluntad el marxismo está fundado más bien en una serie de experiencias, fuertemente existenciales y, desde ellas, construye una teoría deudora de las opciones que surgen de esas experiencias. Esto significa que es la práctica social misma la que debe ser prioritaria en sus consideraciones teóricas.

No sólo en el sentido de constataciones científicas, sino en el sentido, más profundo, de determinaciones ineludibles para la voluntad. Los intelectuales elaboran estas determinaciones como discursos. A veces bien, otras veces, por supuesto, bastante mal. Sin embargo, el criterio último de lo que estaría bien o mal, en estos asuntos, no puede ser sino el éxito relativo de la voluntad que los funda.

Es necesario decir más claramente las consecuencias de estas disquisiciones un poco oscuras. El asunto es el siguiente: los intelectuales no dirigen nada, no deben hacerlo. Es el movimiento popular, por sí mismo, el que encuentra dirigentes, a veces de perfil intelectual, el que se da discursos, más o menos estructurados, el que pone palabras determinadas a su acción. Los intelectuales proponen, es el movimiento popular el que dispone. El éxito de un discurso o del otro no puede medirse sino por el éxito de una voluntad o de otra. Es la práctica, que siempre es una lucha, la que establece el rango de verdad efectiva de lo que se ha pensado, más allá de las vanidades y de las coherencias. Si se me permite la ironía: la realidad no se equivoca, los intelectuales sí.

El vanguardismo es particularmente nocivo, además, en las condiciones actuales de las fuerzas productivas y la

organización social. Esencialmente porque no logra captar el significado profundo y la lógica del actuar en red. Abundaré sobre eso en los puntos siguientes.

Ante estas condiciones planteadas, que parecieran de una modestia suicida, ¿qué es entonces lo que pueden aportar los marxistas a una perspectiva radical del movimiento popular?: lo que saben, desde luego, y los puños, que siempre hacen demasiada falta.

Lo que la teoría marxista puede aportar no es poco. Marx elaboró una profunda y radical crítica de la economía capitalista, que sigue siendo sustancialmente correcta, y que es un poderoso argumento contra las pretendidas eficiencias y “éxitos” de las doctrinas neoclásicas. Al hacerlo elaboró una concepción de la historia centrada en las nociones de clase social y de lucha de clases que, si se distingue de los análisis que sólo se limitan a determinar estratificación social, es hasta hoy bastante difícil de impugnar. La teoría marxista permite, y exige, una profunda reflexión sobre el papel de la violencia en la historia, y en la liberación humana.

Los análisis marxistas de las determinaciones económicas sobre las prácticas sociales permiten un poderoso instrumento de análisis de situaciones políticas concretas. El análisis marxista permite una definida teoría sobre las instituciones, y sobre el peso de los factores ideológicos en los discursos en toda pretensión de hegemonía social. Yo creo que el análisis marxista permite también, de manera válida y fundada, un análisis del poder burocrático como poder de clase.

Sin embargo, quizás por sobre todas estas cuestiones, muy útiles, y muy teóricas, la perspectiva marxista aporta algo que hoy es fundamental: un horizonte comunista. El horizonte

global de una sociedad que ha superado la división social del trabajo y, con eso, la enajenación, la lucha de clases. De una sociedad en que ya no haya instituciones institucionalizadas, en que haya familia, pero no matrimonio, gobierno pero no Estado, intercambio pero no mercado, orden pero no leyes. No sólo la acción radical sino, también, esta perspectiva global es lo que puede hacer que el marxismo se llame revolucionario.

Desde una nueva situación, en un siglo nuevo, los marxistas tienen bastante que aportar a lo que el movimiento popular es por sí mismo, de manera más fundamental y urgente que cualquier opción teórica. Y es bueno que lo hagan en tanto marxistas, sin diluir la fuerza de sus proposiciones ante el peso falsamente abrumador de un pasado ominoso. El marxismo servirá, desde luego, como elemento teórico general, entre otros, para muchos y quizás todos los que se propongan una acción anti sistémica radical. Más allá de esta presencia genérica, sin embargo, tiene y seguirá teniendo pleno sentido declararse específicamente marxista. Algunos por su militancia directamente política, otros por la modalidad política que quieren dar a su perspectiva intelectual, a su tarea de pensar y proponer.

El lugar de los marxistas no es un derecho, ni es automático. Es algo que habrá que ganar día a día, con ideas y actos concretos. Esta es, por lo demás, la situación de cualquier otro discurso, o de cualquier otra orgánica real. En el caso de los marxistas, sin embargo, no está demás recordarlo.

En lo que sigue voy a remitir mis consideraciones a un marxismo de tipo radical, orientado hacia el comunismo, presidido por la consciencia de la centralidad de la lucha de clases en la historia humana.

4. Analizar el presente en su condición propia

Un marxismo cuya tarea es entender el presente debe, como siempre, mirar la situación del desarrollo de las fuerzas productivas en su estado actual. Esa es, siempre, la forma del poder hegemónico. Asumir hoy plenamente los efectos de la organización post fordista del trabajo sobre las relaciones sociales es asumir que somos dominados en red. O, asumir que entender las características de las redes es clave para entender la lógica de los nuevos poderes.

Lo esencial es que este nuevo poder no requiere homogeneizar para dominar. Puede dominar a través de la administración de la diversidad. Esto hace que lo local no sea directamente contradictorio con lo global. Este nuevo dominio no necesita tener todo el poder para ejercer el poder. La dicotomía clásica, que culmina en el fordismo, da lugar a un ejercicio interactivo de poderes de primer y segundo orden. Los dominados pueden ejercer, incluso plenamente, poder local. El poder real, el de segundo orden, consiste en la capacidad de hacer funcionales esas autonomías locales a una distribución desigual, a nivel global, tanto del poder mismo como del usufructo.

No es posible enfrentar de manera homogénea y jerárquica a un poder que domina de manera diversa y distribuida. Tanto la percepción del ciudadano común, que preferirá apoyar la diversidad aunque a nivel global resulte dominado, como la eficacia operativa del poder distribuido, harán chocar esos intentos organizativos contra la flexible consistencia de un mundo en que todo ocurre en muchas dimensiones. Un poder organizado en red sólo puede ser subvertido oponiéndose en red.

Para esto es esencial notar que la organización en red no consiste sólo en repartir el poder en unidades autónomas, con propósitos locales y capacidades de iniciativa y acción propias. Es necesario, a la inversa, dotar al conjunto de una unidad lo suficientemente amplia como para contener esa diversidad. Lo que necesitamos no es unidad de propósito y “línea” correcta. Es necesario un horizonte de universalidad, un espíritu común, que sea capaz de congregar diferencias reales.

La dinámica de una oposición anti burguesa y a la vez anti burocrática requiere, sin embargo, de superar un viejo atavismo ilustrados de las izquierdas clásicas: la dicotomía reforma – revolución. Se trata de una de las discusiones más estériles y más destructivas en la cultura de izquierda. Una dicotomía que ha llevado históricamente a que la izquierda discuta mucho más, y más intensamente, con la izquierda que con la derecha.

Quizás en la época de la producción y la política jerárquica, en que se tenía todo el poder o nada, esto tuvo algún sentido. Se puede sospechar, aunque sea ahora completamente ocioso detenerse a discutirlo, que quizás ni siquiera entonces fue una práctica y un fundamento estable o productivo.

En la época de la producción y el dominio en red, sin embargo, tal dicotomía resulta simplemente desplazada y anulada. En una oposición en red, plural, diversa, congregada por un horizonte común, hay toda clase de luchas, grandes y pequeñas, y es inútil, y contraproducente, intentar formular un criterio de jerarquía. En la política en red, en la práctica concreta, la imposición de criterios jerárquicos sólo tiene el efecto de alejar a los núcleos periféricos, sin lograr a cambio congregar realmente a los más centrales. No estamos ya en

la época del contundente principio leninista de la “unidad de propósito”. Un “espíritu común” es más eficiente que una “línea correcta”. Todas las peleas hay que darlas a la vez. Que esto no puede hacerse es sólo un mito estalinista convertido en sentido común.

Todo revolucionario debe ser como mínimo reformista. La diferencia entre reforma y revolución es una diferencia de grado, de alcance, no de disyuntiva, y mucho menos de antagonismo. Se es reformista en la lucha por lo local y revolucionario si se la pone en un horizonte de lucha global. Se es revolucionario en la crítica radical, y reformista a la vez si se es capaz de llevar los principios de esa crítica a toda lucha local.

La politización de la subjetividad y la subjetivización de la política. O, también, la politización del mundo privado y la subjetivización del espacio público, siguen este movimiento conjunto de reforma y revolución. Se trata de mostrar que la política es el centro y nudo de la posibilidad de la felicidad privada. Se trata de mostrar a la vez que la posibilidad de la felicidad es el centro y nudo de la política radical.

Todas las luchas, de todos los tamaños y colores, son prioritarias e igualmente valiosas para un espíritu común. La medida en que estamos más cerca o más lejos de ese espíritu, del horizonte comunista, queda en evidencia cuando consideramos la generosidad (o la falta de generosidad) con que estamos dispuestos a apoyar causas que no son directamente las nuestras, pero que implican el horizonte universal que es ese espíritu.

5. Marxismo a la vez anti burgués y anti burocrático

Sostengo que un análisis de clase de la situación presente, fundado en el marxismo que he propuesto, mostraría que estamos frente a un bloque de clases dominantes compuesto, burgués y burocrático. Esto crea una triangulación de intereses, de alianzas y antagonismos compuestos, que debe ser considerado en el fundamento de todo análisis global posible.

La dominación burguesa, caracterizada por la propiedad privada de los medios de producción, implica una cultura, un conjunto de ideologismos, una serie de políticas concretas, diferentes de las que son propias del dominio burocrático. Estas diferencias, que en el análisis puro del antagonismo no son esenciales, sí resultan de gran importancia para el análisis político concreto.

La ideología liberal de la libertad es en esencia anti burocrática, los ideologismos en torno a la protección de la igualdad que proclaman los burócratas son, en esencia, anti liberales. Se podría hacer una larga lista de contrapuntos como estos. En general se trata de que cada segmento del bloque dominante ha formulado, en el marco de sus operaciones de legitimación, un horizonte utópico que lo presenta como defensor de los intereses de toda la humanidad.

En términos puramente teóricos, no tendría porqué haber nada fundamentalmente falso en estos ideales. Su defecto, correlativo, mutuo es, por un lado, que la propia práctica de quienes los proclaman los contradice y, por otro lado, que llevados a su extremo, cosa que ocurre frecuentemente, resultan auto contradictorios. Pero justamente este carácter defectuoso hace que siempre se puedan contraponer a sus

propios autores, por un lado, y a sus antagonistas por otro. Una versión moderada, comunitaria, de la idea de libertad, por ejemplo, puede resultar, a la vez, tan anti burguesa como anti burocrática. Y puede ser eficaz en una plataforma política reformista.

El primer paso de una izquierda radical siempre puede ser éste: levantar el propio horizonte utópico liberal y burocrático a la vez, tanto contra la burguesía como contra la burocracia, de manera correlativa. El segundo paso es ser capaz de formular un horizonte que los trascienda. Contra el mercantilismo y la propiedad privada, por un lado, contra el paternalismo y el autoritarismo, por otro. A favor de la autonomía de los ciudadanos por un lado, a favor de la democracia participativa por otro.

Por cierto, los maniqueísmos de las izquierdas clásicas dificultan esta operación. El estatalismo del socialismo burocrático creó el automatismo de estigmatizar todo argumento liberal, aún a costa de la autonomía de los ciudadanos, y de confiar ciegamente en las bondades de la intervención estatal, aunque en la práctica beneficié sólo al propio Estado. Superar estos reflejos condicionados, productos de más de sesenta años de propaganda estalinista, es una condición esencial para ir más allá de las obviedades de la política populista.

Quizás esto podría condensarse en la exigencia, formulada en el lenguaje clásico, de que el “hombre nuevo” sea, en primer lugar, capaz de formarse a sí mismo. Si logramos sacudir de esta fórmula sus connotaciones machistas (“el hombre”) e individualistas (“sí mismo”) quizás podamos construir en la cultura de izquierda un verdadero concepto de ciudadanía, social, plural. Un concepto en que la autonomía

de la sociedad civil, por fuera de la lógica de la propiedad privada sea, desde ya, una prefiguración del comunismo.

Hoy la gran lucha de la gran izquierda no es sólo contra la burguesía, es también contra el poder burocrático. Es la lucha histórica de los productores directos, que producen todas las riquezas reales, contra el reparto de la plusvalía apropiada entre capitalistas y funcionarios. Los burócratas, como clase social, organizados en torno al aparato del Estado, pero también insertos plenamente en las tecno estructuras del gran capital y de los poderes globales, los burócratas, amparados en sus presuntas experticias, fundadas de manera ideológica, son hoy tan enemigos del ciudadano común, del que recibe un salario sólo de acuerdo al costo de reproducción de su fuerza de trabajo, como los grandes burgueses.

El dato contingente es éste: la mayor parte de lo que el Estado asigna para el “gasto social” se gasta en el puro proceso de repartir el “gasto social”. La mayor parte de los recursos del Estado, supuestamente de todos los chilenos, se ocupan en pagar a los propios funcionarios del Estado, o van a engrosar los bolsillos de la empresa privada. El Estado opera como una enorme red de cooptación social, que da empleo precario, a través del boleteo o de los sistemas de fondos concursables, manteniendo con eso un enorme sistema de neo clientelismo que favorece de manera asistencial a algunos sectores claves, amortiguando su potencial disruptivo, y favoreciendo de manera progresivamente millonaria a la escala de operadores sociales que administran la contención.

No se trata de analizar, en estos miles y miles de casos, la moralidad implicada. No se trata tanto de denunciar la corrupción en términos morales. El asunto es directamente político. Se trata de una corrupción de contenido y finalidad

específicamente política. El asunto es el efecto por un lado sobre el conjunto de la sociedad y por otro lado sobre las perspectivas de cambio social. Por un lado el Estado disimula el desempleo estructural, debida a la enorme productividad de los medios altamente tecnológicos a través de una progresiva estupidización del empleo (empleo que sólo existe para que haya capacidad de compra, capacidad que sólo se busca para mantener el sistema de mercado), por otro lado se establece un sistema de dependencias clientelísticas en el empleo, que obligan a los “beneficiados” a mantenerlo políticamente.

Los afectados directos son las enormes masas de pobres absolutos, a los que los recursos del Estado simplemente no llegan, o llegan sólo a través del condicionamiento político. Los “beneficiados”, junto al gran capital, son la enorme masa de funcionarios que desde todas las estructuras del Estado, desde las Universidades y consultoras, desde las ONG y los equipos formados para concursar eternamente proyectos y más proyectos, renuncian a la política radical para dedicarse a administrar, a representar al Estado ante el pueblo segmentado en enclaves de necesidades puntuales, para dedicarse a repartir lo que es escaso justamente porque ellos mismos lo consumen, dedicarse a contener para que no desaparezca justamente su función de contener. O, si se quiere un dato más cuantitativo: en este país, que es uno de los campeones mundiales en el intento de reducir el gasto del Estado, y después de treinta años de reducciones exitosas, el 25% del PIB lo gasta el Estado. La cuarta parte de todo lo que se produce. El Estado sigue siendo el principal empleador, el principal banquero, el principal poder comprador. El Estado se mantiene como guardián poderoso para pagar las ineficacias, aventuras y torpezas del gran capital, y para hacerse pagar a

sí mismo, masivamente, política y económicamente, por esa función.

Reorientar drásticamente el gasto del Estado hacia los usuarios directos, reduciendo drásticamente el empleo clientelístico de sus administradores, y reconvirtiéndolo en empleo productivo directo. No se trata de si tener un Estado más o menos grande. La discusión concreta es el contenido: grande en qué, reducido en qué. Menos funcionarios, más empleo productivo. Manejo central de los recursos naturales y servicios estratégicos. Manejo absolutamente descentralizado de los servicios directos, de los que los ciudadanos pueden manejar por sí mismos, sin expertos que los administren. Lo que está en juego en esto no es sólo el problema de fondo de una redistribución más justa de la riqueza producida por todos. Está en juego también la propia viabilidad de la izquierda, convertida hoy, en muchas de sus expresiones, en parte de la maquinaria de administración y contención que perpetúa al régimen dominante.

6. Asumir de manera clara el problema de la violencia

Siempre la generosidad radical implica estar dispuestos a la violencia. Para un espíritu revolucionario la generosidad no es un ideal santurrón. Es la disposición de entregarse a la lucha. El uso ejemplarizador que el Estado policial hace de la violencia, sin embargo, nos obliga a pronunciarnos de manera más específica sobre ella que antes.

En realidad siempre las discusiones sobre la violencia están contaminadas de una hipocresía esencial: el aceptar como paz aquello que las clases dominantes llaman paz. Las clases dominantes llaman paz a los momentos en que van ganando

la guerra, en que han logrado establecer su triunfo como orden de la dominación, y empiezan a hablar de violencia sólo cuando se sienten amenazadas.

Los revolucionarios no quieren, en realidad, empezar una guerra. Ya estamos en guerra. Eso que ellos llaman paz es en sí mismo la violencia. Lo que la crítica revolucionaria cree es que esa violencia estructural sólo puede terminarse a través de la violencia. La única manera de terminar con esa guerra que es la lucha de clases es ganarla. Tenemos derecho a la violencia revolucionaria en contra del continuo represivo, moral, legal, policial, que se nos impone como paz.

Sostenida esta dura premisa, sin embargo, no se consigue establecer qué es lo “revolucionario” de la violencia a la que creemos tener derecho, ni bajo qué condiciones lo que hagamos merece tal nombre. Es obvio que podemos invocar a nuestro favor profundos y hermosos principios. Es igualmente obvio, sin embargo, que el enemigo también puede hacerlo para legitimar la suya. Es necesario imponer condiciones en el ejercicio mismo de la violencia que pretendemos, no sólo en el horizonte que la legitima.

La violencia siempre es un problema ético, en el sentido de que está directamente relacionada con la posibilidad del reconocimiento y la convivencia humana. Para el horizonte revolucionario, sin embargo, se trata de una ética situada, cultural e históricamente. No una ética abstracta, fundada en la simple dicotomía entre lo bueno y lo malo, sino una ética en que el bien relativo es inseparable del mal, y el mal está contenido en las estructuras que constituyen la convivencia. En esas condiciones el asunto no es el simple si o no a la violencia sino, más bien, gira en torno a los límites, a los propósitos, que pueden hacerla trágicamente aceptable.

Por supuesto lo que aparece de inmediato en la discusión es el terrorismo. Se puede condenar, desde luego, al terrorismo de Estado. Por la desproporción entre la fuerza que aplica y la de las víctimas. Porque traiciona los valores que el propio Estado dice defender. Por su sistemático y meditado totalitarismo. Por la crueldad, la alevosía y la ventaja abrumadora con que es practicado.

Para la izquierda revolucionaria, sin embargo, es el terrorismo de izquierda el que debe ser meditado. No se trata de igualar lo notoriamente desigual, ni de invocar principios abstractos que conduzcan a un empate moral. Se trata de formular criterios que, dada la violencia como un hecho, nos permitan dar una lucha en la cual no terminemos confundiéndonos con el enemigo.

Sostengo que la violencia, física o simbólica, sólo es aceptable para el bando revolucionario si es violencia de masas, y bajo el imperativo de un respeto general del horizonte de los derechos humanos. Esto significa condenar la violencia puntual, la que es llevada a cabo por comandos especiales, sobre objetivos particulares. Significa condenar la violencia que busca la represalia, el amedrentamiento, o el producir un efecto ejemplarizador atacando a particulares.

La huelga, la toma, la sublevación popular, la protesta ciudadana en todos sus grados, es violencia de masas. Opera siempre al borde de la ley y, en Estados totalitarios, más allá de la ley. Pero busca operar dentro de un horizonte de derecho y justicia. Se inscribe en objetivos estratégicos, sobre todo cuando contempla reivindicaciones directamente políticas.

Tenemos derecho a la violencia de masas en contra de la violencia estructural. Tenemos derecho a combatir

también, tanto en el enemigo como en nuestras propias filas, la violencia focalizada, que sigue la lógica de la venganza. Nuestros enemigos tienen y deben tener los mismos derechos universales que reivindicamos para nosotros. Los derechos que les impugnamos son aquellos, particulares, que se arrogan por sí mismos, y que los hacen, estructuralmente, nuestros enemigos: todos aquellos derechos que sólo han establecido para legitimar la explotación.

En una situación trágica, como es la lucha de clases, que excede la voluntad particular de los particulares a los que involucra, puede haber un horizonte humanista para la guerra. La izquierda puede ser creíble, la lucha puede ser verosímilmente justa, si se hace un esfuerzo por explicitar los límites de la violencia, y se contribuye a criticar a todos los que, en uno y otro lado, ponen al fin abstracto y la acción puntual, por sobre ese horizonte de humanidad realizable.

7. A la vez estrategia y plan concreto

El marxismo es una voluntad revolucionaria, pero no es una “mera voluntad”. Lo esencial no es el simple impulso de luchar, tantas veces exaltado por la ideología burguesa. No estamos “luchando por luchar”, no somos una voluntad vacía. El contenido de la voluntad marxista no es sino el comunismo. Ese es el horizonte estratégico. Una sociedad en que nuestras vidas no dependan en lo esencial de la división social del trabajo, en que el tiempo de trabajo libre sea muy superior, cuantitativa y cualitativamente al tiempo de trabajo socialmente necesario.

Una sociedad de abundancia ya es posible, las tecnologías para realizarla ya existen. Tenemos derecho a gozar de

manera social la abundancia que hemos creado entre todos. La perspectiva comunista puede ser formulada de manera muy concreta. En primer lugar es necesario destercerizar la economía y descolonizar el “tiempo libre”. No más trabajo estúpido, creado sólo para que el mercado funcione. No más trabajo burocrático, que sólo se hace viable sobre la base de la explotación de los productores directos. No más tiempo libre administrado por la industria del espectáculo. Que todos ejerzan y puedan vivir del trabajo productivo, del que produce bienes concretos y tangibles. En segundo lugar, para que todos tengan acceso a este trabajo productivo, es necesario reducir radicalmente la jornada laboral, para que progresivamente el tiempo realmente libre se imponga ante el tiempo de trabajo necesario. En tercer lugar, como fórmula de transición hacia una economía sin mercado, es necesario mantener el salario, aún tras la reducción de la jornada laboral. La única manera de hacer esto, por supuesto, es que esa mantención del salario sea a costa de la ganancia capitalista y de la radical reducción del costo que los oficios burocráticos representan sobre el conjunto de la sociedad.

Este es una perspectiva estratégica universal, es decir, pensada en torno a la lucha de clases, no en torno a las luchas locales, en las unidades nacionales que ha creado y mantiene el poder dominante. Pero, en concreto, cuando hoy decimos “universal” lo estamos refiriendo de un modo casi literal. Prácticamente no hay ya seres humanos que no estén ligados a la globalidad del sistema de producción imperante. Incluso los excluidos lo están en virtud de la misma lógica que sigue la integración. Esto hace que si bien el espacio de acción local, el cara a cara y codo a codo, sea crucial para integrarnos de un modo efectivo, tan importante como él sea la

mantención de vínculos físicos, directos, con el carácter global e interrelacionado que ha adquirido cada uno de los conflictos.

Existen sobrados y eficaces medios técnicos para dar luchas globales. Nada impide hoy que hasta las más locales agrupaciones juveniles se pongan en contacto con sus similares al otro lado del planeta. En una producción deslocalizada, frecuentemente los trabajadores tienen mucho más en común con los que hacen la misma tarea en otro continente que con los que hacen tareas distintas en la misma ciudad. El trabajo común, teórico y práctico, a distancia, en espacios virtuales, es plenamente posible y, en algunos trabajos específicos, es una realidad cotidiana.

Organizar sindicatos, juntas de pobladores, federaciones estudiantiles, grupos étnicos disgregados, en red y de manera global. Luchar por la conectividad y usar su espacio públicamente, es un gran desafío para la izquierda del siglo XXI. Un desafío en que la derecha ya es eficaz, y que es para ella una práctica cotidiana, cada vez más imprescindible.

Pero también, de manera correlativa al desarrollo material de esta universalidad, es necesario asumir y exponer explícitamente el horizonte universal que le da contenido a una tarea que se propone una crítica revolucionaria: el comunismo. No ya sólo el objetivo socialista, ya no la mera tarea de industrializar y modernizar países. De lo que se trata es, directamente, del fin de la lucha de clases. Y de todo lo que conduzca a ello, y en la medida en que nos acerque de alguna manera plausible.

Grandes tareas para un gran espíritu. Más allá del populismo y la demagogia. Autenticidad para una lucha política que puede y debe combinar en cada acto lo inmediato

y lo final tal como, y en la misma medida, combina lo particular y lo global, lo contingente y lo histórico.

Es necesario concretar esta demanda radical en un camino, y ese camino debe empezar por algo. Los reformistas siempre están ávidos de programa, así como los que tienen espíritu radical tienden a eludirlos. Los que queremos combinar ambos espíritus tenemos que atender tanto a uno como al otro. De aquí estos párrafos contingentes que siguen: para concretar.

Si el camino ha de empezar hoy por algún lado, debe atacar en primer lugar la especulación financiera. Bajar radicalmente el costo del crédito, subir de manera radical los impuestos a la ganancia financiera, limitar drásticamente la circulación internacional de capital especulativo. Esta lucha, nacional y global, debe ir de la mano con la lucha frontal por la nacionalización de las riquezas básicas, y esta a su vez debe estar ligada a una política de colaboración internacional, política y militar, para rechazar las intervenciones militares que buscan su desnacionalización.

En el plano local sostengo que hay que buscar una radical descentralización de los servicios prestados por el Estado, paralelo a la descentralización de su gestión política y económica. Muchos municipios en red son preferibles a un Estado central. El Estado debe administrar las riquezas y servicios estratégicos, y debe promover a su vez una fuerte redistribución de los recursos que tienen carácter nacional.

Más allá del comienzo, ya he mencionado las iniciativas de tipo estratégico que me parecen centrales: reducir progresivamente la jornada laboral, manteniendo los salarios a costa de la ganancia; reducir el aparato central del

Estado por la vía de la descentralización y la asignación de los recursos a los usuarios finales; limitar el arbitrio sobre la propiedad privada para mantener economías compatibles con el medioambiente y la autonomía de los ciudadanos.

Pero la política no son sólo principios y estrategias. Sostengo que un plan concreto, actual, para el Chile inmediato, es perfectamente formulable. Los marxistas pueden proponerlo y defenderlo, pero, desde luego, excede ampliamente los límites de una sola de las posturas radicales posibles. La política real es, y debe ser, la tarea de muchas izquierdas.

La izquierda, al menos la izquierda, debe hacer política estratégica radical, debe ordenar sus diferencias en torno a un horizonte global, debe apuntar hacia más allá de la política inmediata, aquella de las famosas “urgencias de cada día”, que impiden pensar y actuar en función del futuro.

8. Para empezar... hay que empezar

Ni exclusiones, ni recuentos. No vivimos del pasado, no hemos ganado ningún derecho especial por haber intentado, por haber tenido éxito, por haber fracasado, tantas veces. Para superar la perspectiva de la derrota, hay que orientar toda nuestra energía hacia el futuro, hacia la construcción desde hoy de lo que será el futuro. Si se trata de la revolución, el eje del pensamiento y la acción debe partir desde el presente hacia el futuro. Los revolucionarios deben tener futuro, no pasado. Mientras más arraigada está su reflexión y su acción en el pasado más improbable es su vocación de futuro.

Para los que luchan, los que están en lucha, y piensan y actúan desde esa situación, el pasado no es relevante. No es

que no tengan pasado. Se podría decir, de manera abstracta, en el ejercicio académico, que lo tienen. Pero más allá de la afirmación trivial de que todo presente tiene un pasado no hay absolutamente nada que sea obvio. Es obvio decir del pasado simplemente que es. Apenas un milímetro más allá, cualquier contenido que se le atribuya, no es sino una reconstrucción. La objetividad de la historia es estrictamente histórica. Tanto que el pasado puede tener más densidad, más peso, o rotundamente menos, según el lugar en que se encuentre un bando respecto de sus luchas. El lugar de intentarlo todo, el lugar de haber conseguido lo que de hecho se consiga, el lugar de haber perdido todo... salvo el pasado.

No se trata de “olvidar” las reivindicaciones de justicia por los innumerables crímenes, por la sangrienta historia que ha conducido a la “normalidad” actual. Se trata de que el sentido de la política sea el futuro, no la recuperación del pasado. No se trata de que “la historia no sirva para nada”. Se trata de que una argumentación que sólo se basa en el efecto moral que tendrían las “lecciones del pasado” no nos sirven para entender de manera sustantiva las nuevas dominaciones, en el presente.

“Inventar” es, políticamente, el verbo de los que luchan, aunque desde un punto de vista académico no sea cierto. Por eso, en el plano teórico, lo que hay que hacer no es citar, sino aludir. E inventar lo citado en la alusión. No se trata de “desarrollar a”, o “aprovechar a”, o “rescatar elementos de”. Se trata simplemente de tener la vanidad subjetiva de creer que se puede inventar algo, para que pueda ser aprovechada en el movimiento objetivo de los que de hecho inventan algo.

No hemos sido esperados, no redimimos a nadie, no somos los buenos. Simplemente vamos a crear un mundo

nuevo, y para eso vamos a combatir la realidad establecida. Hay un viejo lema, si se me permite la paradoja, que puede resumir esta actitud: “hemos dicho basta, y echado a andar”.

Dialéticas históricas: de Hegel a Marx e Engels

Osterne Nonato Maia Filho

Hegel e o renascimento da dialética

Se os franceses fizeram a Revolução Francesa (1789-1799), coube aos alemães teorizá-la. Kant a presenciou, mesmo estando distante, mas foi Hegel quem a “vivenciou” profundamente. Pelo menos em termos de sua reflexão filosófica. O fato era sem dúvida ímpar: pela primeira vez na história, o povo simples e trabalhador se rebela contra seus senhores e derruba o regime político e econômico vigente, conhecido historicamente como Antigo Regime, colocando no lugar da monarquia a república (res publica, que em latim quer dizer a coisa pública). Há determinados momentos na história em que uma forma de pensar suplanta as formas de pensar anteriores e se instala. Esse momento histórico, não é, pois, fruto de uma consciência individual, mas de um espírito coletivo, espírito de um povo, o “Geist” (em alemão, espírito [do povo]), como denominou Hegel.

Kant sentia que o mundo estava em crise moral, que havia necessidade de restabelecer em novos patamares as relações entre os homens, mas seu conservadorismo não lhe permitiu interpretar os novos ventos da história. No limite, a tese kantiana aponta para um imperativo moral categórico e universal a priori, que à semelhança dos a priori da sensibilidade e do entendimento subsume a ordem do ser à ordem do pensar, coloca a razão sensível a serviço da razão prática, o mundo da experiência assujeitado às estruturas de um pensamento puro, universal, semelhante em todas as épocas, acima mesmo do próprio tempo e do espaço. A tese de Hegel, ao contrário, busca exatamente reconstruir esse espírito do povo (opinião pública) na história, seu movimento de constituição.

Para Hegel, a História é a trajetória, o movimento do “Geist” em sua passagem do espírito em si (que não possui a consciência de si) ao espírito para si (que possui a completa consciência de si). Ele sustentava que a questão fundamental da filosofia e da dialética não era a questão do conhecimento (ordem do pensar) como queria Kant, mas a questão ontológica do ser. Isso está implícito na própria pergunta sobre o que é o conhecimento: o conhecimento é alguma coisa (questão do ser), antes de ser conhecimento sobre algo. Ele concorda com Kant quando este afirma que o homem é um ser ativo por natureza, mas não aceita esta atividade como um movimento deslocado da realidade objetiva do ser. O homem faz a história, mas quem impõe o ritmo é a realidade objetiva.

Dessa diferença fundamental entre esses dois pensadores centrais do pensamento moderno decorre, logicamente, uma diferença metodológica, de encaminhamento, na forma de conhecer e interpretar a realidade: Kant decretara o fim da dialética, visto que a coisa em si, o fundamento mesmo das coisas, era inacessível ao conhecimento, ao pensamento na sua experimentação da realidade; Hegel, ao contrário, vai reafirmar a dialética como o método que melhor reflete o movimento da realidade, porque a própria realidade é, na verdade, dialética.

Para fundamentar sua tese, Hegel calcou seus estudos na realidade objetiva das atividades políticas e econômicas do ser humano na história. Foi um estudioso incansável da economia política inglesa e efetuou uma reflexão profunda sobre o significado para a humanidade da Revolução Francesa e da Revolução Industrial (final do século XVIII) inglesa. Guiado por sua tese, ele procura demonstrar, no tempo, o movimento do

espírito do povo no seu processo de travessia de um estágio de inconsciência absoluta (espírito em si) para um estágio superior em que ele passa a ser sujeito de sua própria história (consciência absoluta, para si).

O homem primitivo é o protótipo desse espírito em si, que não se reconhece ainda a si mesmo, não se enxerga como senhor de sua própria história (vê-se como a um outro). Seria como um sujeito que se olhasse no espelho e não se reconhecesse, como se fosse uma outra pessoa. O movimento da história, segundo Hegel, tem retratado esse processo progressivo de amadurecimento do homem em relação a essa consciência de si mesmo: inicia-se com o homem vendo-se como um outro (logo não é sequer sujeito); passa por uma fase de estranhamento (sabe que é um sujeito, mas não se sente identificado com o que é); uma fase de alienação (na sua relação conflituosa é colocado numa posição de objeto); até atingir a etapa objetiva (objetivação), em que como sujeito relaciona-se de forma consciente com o mundo objetivo (objetos externos).

O homem grego marca o período do estranhamento, visto que na época clássica o indivíduo estava completamente contido no social, tanto que as pessoas não têm sobrenome, mas localização (Zenão de Eléia, Heráclito de Éfeso, Sócrates de Atenas etc.). Tal fato não se revela apenas do ponto de vista da cultura, mas também econômico, visto que a riqueza individual depende do projeto coletivo, no caso, da expansão do império grego. Nesse sentido, o sujeito ético (indivíduo) é o sujeito moral (morus, costumes, coletivo), aquele que busca o conhecimento na relação com o outro enquanto coletividade. Essa assimetria entre o social e o individual, em que o último aspecto fica completamente subsumido ao primeiro, produz

o estranhamento, no sentido de o sujeito não se reconhece como sujeito individual naquilo que faz, mas apenas como ente coletivo (eu sou estranho a mi mesmo).

O período romano marca uma disjunção entre os interesses individuais e coletivos e o início do processo de alienação. Os interesses individuais predominam muitas vezes sobre os interesses coletivos; a imensidão do império traz consigo o individualismo e o conflito; diversas formas de propriedade privada, o que torna mais necessário o estabelecimento de uma legislação formal para regular os interesses conflitantes (direito romano). Esse processo de individuação tem continuidade no pensamento medieval, visto que a salvação é um problema individual, de relação de foro íntimo com Deus.

No entanto, é no período moderno (da *Bildung*, segundo Hegel) que a alienação individualista chega ao seu apogeu. Do Renascimento (século XIV a XVI) à Revolução Francesa, o espírito das luzes (Iluminismo, pós-Revolução Francesa) inverte o paradigma grego: o indivíduo, burguês e proprietário privado, tudo pode, enquanto que o outro é apenas o objeto necessário para sua realização pessoal. O indivíduo não se reconhece na sociedade, visto que o mercado é apenas a universalização das características individuais (é o indivíduo universalizado), lugar onde se concorre para sobreviver. A falta de um projeto social, afora todas as boas intenções de ordenar a concorrência (“o homem é o lobo do homem”, dizia Hobbes; o contrato social regula a concorrência, mas não a elimina, concluía Rousseau – 1712-1778), leva à guerra civil na Europa, a um período de extrema instabilidade, a um processo histórico que ameaçava destruir os indivíduos e as bases do novo sistema, a propriedade privada. Tal contexto forçou os indivíduos a se reconhecerem como parte de um todo, como

uma totalidade social, a reconhecerem o processo histórico como uma síntese dialética entre os indivíduos e a sociedade e a reconhecerem que o individualismo exacerbado podia ser um perigoso erro.

Para Hegel é exatamente a Revolução Francesa que inaugura um novo patamar para a humanidade, o momento em que o espírito do povo assume-se como sujeito da história, que marca o equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade, numa relação não mais de dependência, mas de interdependência e horizontalidade. A humanidade faz a história, o povo e sabe que a faz. O indivíduo, enquanto sociedade civil, passa a perceber com clareza as necessidades da sociedade, assim como ocorre o inverso: a sociedade através do Estado reconhece as necessidades dos indivíduos. O Estado, reino da moral e do bem comum, através dos funcionários públicos (pagos por todos e representantes dos interesses coletivos) reconhece os direitos individuais e arbitra as diferenças entre as pessoas. Há aqui uma identidade entre o sujeito consciente de seus direitos e deveres e a sociedade (objeto social), consciente de seus direitos e deveres para com os indivíduos.

A grande contribuição de Hegel foi demonstrar o desenvolvimento do saber humano como um movimento necessário de um ser real, o “Geist” histórico; movimento de constituição ao mesmo tempo lógico (de um homem que passa de um estágio de menor conhecimento de si para um estágio maior de conhecimento pleno de si) e ontológico (de construção da própria humanidade, a história enquanto movimento de construção dessa consciência social). Restaria, no entanto, uma pergunta fundamental: qual fator provocou esse movimento progressivo do homem em direção a uma estruturação crescente de sua consciência?

Para Hegel, o motor da história que leva à passagem de um estado a outro da humanidade é a contradição presente dialeticamente na realidade. Como citado por Bottomore (1988, p. 102) a dialética, para Hegel, é a “compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo no negativo”¹. Seus estudos sobre a economia política inglesa permitem a Hegel visualizar, ainda que de forma idealista, a categoria trabalho como fundamental no desenvolvimento da humanidade. Em que sentido? Quando ele considera que, na relação entre o sujeito (cultural) e o objeto (natureza), o poder do sujeito se contrapõe à resistência do objeto natural. Tal embate exige do homem uma atividade de superação dialética que lhe permite ir além da natureza (desnaturalização) e criar o propriamente humano.

A palavra superação em Hegel vem do alemão *Aufheben*, que quer dizer suspender. Para ele os vários sentidos da palavra suspender refletem o movimento mesmo de compreensão dialética da realidade: suspender pode significar negar, anular (suspender um contrato, um pagamento); pode significar soerguer, elevar (suspender uma taça) e pode significar elevar a um nível superior. O processo dialético é, igualmente, um processo de suspensão: simultaneamente negação de uma determinada realidade; conservação de algo essencial que existia nela (que é suspenso, erguido, na negação) e passagem dessa realidade para uma esfera superior. É exatamente isso que ocorre no fenômeno do trabalho: a matéria-prima é negada (destruída em sua forma natural) e assume nova forma de acordo com os objetivos humanos (ela é “elevada” em seu valor). O trigo é negado, mas não desaparece: se

1 No Dicionário do Pensamento Marxista, editado por Tom Bottomore (Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988), temos um longo verbete sobre dialética, em especial, sobre a polêmica entre Marx e Hegel.

transforma em farinha, que se transforma em pasta, que se transforma em pão.

Quando se fala na dialética, em Hegel, normalmente se cita os três momentos do processo de suspensão, mas colocando-os segundo os termos da lógica formal. O primeiro momento é o de enunciação de uma verdade, de uma tese, de uma posição sobre um determinado assunto; uma ideia toma conta da consciência de si (há uma identidade do ser consigo mesmo, mas no patamar da consciência de si). O segundo momento é de oposição ou antítese (inicia-se com a suspensão no sentido de anular, mas no movimento passa à suspensão no sentido de suspender uma taça), da contradição propriamente dita, da negação da tese, do ser em si, de movimento dialético que não se detém enquanto o sujeito não atinge uma superação, uma nova positividade. A ação da antítese sobre a tese “destrói” sua identidade anterior (de ser em si), projetando-a num novo patamar: o da negação da antítese (negação da negação ou superação, suspensão no sentido de passagem para outro nível) numa nova síntese em que os estágios anteriores são superados (há uma purificação das posições anteriores, em que estas não são propriamente destruídas, mas são conservadas num patamar superior e numa nova forma – a ideia sai do em si e retorna no para si).

Hegel se opõe ao paradigma clássico grego de compreensão dialética da realidade e da verdade. Como nos lembra Chauí (1997)², ele entende que tanto Platão como Aristóteles compreenderam a dialética apenas como um saber dividido em pontos de vista contrários, em que uma verdade, para se

2 Em seu básico e didático *Convite à Filosofia*, Marilena Chauí retoma em rápidas “pinçeladas” a posição de Hegel sobre a dialética, em especial nas páginas 202 a 204. (Chauí, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1997).

constituir, precisava se sustentar no princípio da identidade (uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo e na mesma relação), de forma que se fazia necessário expulsar toda ou qualquer contradição da pensamento (o diálogo em Platão visava expulsar a não-verdade, a contradição; a função da lógica em Aristóteles era garantir o princípio de identidade; a comprovação de uma tese). Da mesma forma, Heráclito estaria correto ao afirmar que a realidade é o fluxo de contrários, mas se enganou, segundo Hegel, quando afirmou que a realidade é formada por pares positivos opostos.

Para Hegel, a verdadeira contradição dialética não se dá entre pares positivos opostos que se negam e se anulam. A verdadeira negação dialética é da ordem do ser, nega (supera) o próprio ser e não só seus predicados, através de um movimento inicialmente interno. Para tanto, haveria um duplo movimento: inicialmente os termos contraditórios não são positivos contrários ou opostos, mas predicados contrários do próprio ser que se negam mutuamente (inicialmente espírito em si, mas que contém, em potencial, o espírito para si; um só pode aparecer se o outro for suplantado); essa negação por sua vez, não é um positivo contrário (frio como contrário do quente, doce como contrário do amargo etc.), mas um verdadeiro negativo, que nega o sujeito enquanto ser.

Por exemplo, uma canoa não é, em si, uma não-árvore enquanto positivo contrário (a canoa não é o contrário da árvore), mas o ser canoa negou o ser árvore (é uma verdadeira negação, pois a transformou em novo ser, ela é negação do seu ser outro – árvore, seu negativo, pois enquanto a árvore for árvore não será canoa).

Em verdade, Hegel busca uma saída similar à de Platão para resolver o problema já colocado por Parmênides sobre a

natureza do ser e do não-ser e que se constitui num verdadeiro “calcanhar de Aquiles” de seu sistema. Pois se o espírito em si é a inconsciência absoluta, é o nada, o que não existe, como do nada pode surgir alguma coisa, ou, nos termos de Hegel, a consciência absoluta? Como um espírito que nada sabe de si mesmo (inconsciente) pode conhecer o outro da gênese do movimento dialético (ter consciência do outro), passando do estranhamento à alienação até a consciência desse outro?

É por isso que, para Hegel, a verdadeira negação dialética não ocorre entre pares positivos opostos, visto que a unidade dos positivos opostos, em última instância, gera a anulação do ser. No entanto, como nos lembra a matemática, se os positivos se repelem e se anulam (assim como os dois negativos, pois um menos um dá zero ou, ainda, menos um menos um também, pois menos com menos dá mais, ou a negação da negação é a afirmação), o positivo e o negativo se atraem. O negativo, nesse sentido, é o simetricamente diferente; é o que complementa a unidade anteriormente desfeita. Vejamos um exemplo: uma mesa (A) é diferente de tudo o que não seja aquela mesa, dos outros seres (B). Logo A é diferente de B, ou seja, A é diferente de tudo o que não seja A (no caso B); quer dizer, A é também diferente de não-A (ou seja, de B). O não-ser para Hegel não é, pois, o nada enquanto inexistente, pois o nada é o não-ser (aquilo que o ser não é) do ser outro (de um determinado ser). Só desta forma é possível compreender o movimento do espírito do em si ao para si: o espírito em si não é o positivo contrário do espírito para si, o nada que anularia o ser, mas o não-ser enquanto diferença e negativo (enquanto tudo aquilo que o ser ainda não é), em seu processo de passagem progressiva para o ser (consciência para si).

Eis aqui uma das primeiras grandes críticas ao pensamento de Hegel: quando ele procede a tal redução, quando transforma a oposição ontológica entre o ser e o não-ser numa diferença puramente lógica na esfera do pensamento, não está procedendo a uma logicização do ontológico, do movimento do real em mera diferença conceitual? Se o não-ser é apenas a diferença, logo ele não é o nada, ele (não-ser) contraditoriamente existe, o não-ser é, tem características, propriedades diferentes do ser. Da mesma forma, há pelo menos mais duas questões nebulosas no pensamento de Hegel: se o movimento é gerado pela contradição que move o espírito do em si ao para si, no limite, no momento do espírito para si, teríamos a consciência plena, o espírito absoluto, em outras palavras a identidade entre o sujeito e o objeto. Se não há mais contradição (visto que agora há a identidade entre o sujeito e o objeto), isto significaria o fim da história? Da mesma forma, deveríamos nos inquirir sobre a validade da tese central de Hegel: onde se confirmou tal identidade na história humana entre o ser, o pensar e o processo histórico, se até hoje não foi possível visualizar tal processo? Na Revolução Francesa?

Marx e a dialética científica e materialista

Coube a Kant o mérito de recolocar, na modernidade, de forma sistemática, o pensamento dialético em discussão, estabelecendo seus termos centrais (contradição, totalidade, mediação e transcendência), embora sua posição fosse pessimista com relação a esta postura metodológica, visto que para ele a dialética era uma ilusão. A crítica de Kant retirava da dialética sua propriedade mais fundamental: seu

dinamismo ou historicidade. Kant, ao contrário de Hegel, não percebeu que a contradição, as mediações e a tendência à totalização são um processo, um movimento dinâmico da realidade passível de ser captado pelo pensamento. Se Hegel, por sua vez, expôs de modo inaugural a dialética como um processo, o fez ainda de uma forma idealista e abstrata, mesmo quando considera a categoria trabalho como motor da história ou quando considera a historicidade em si. É clássica a rejeição de Marx à dialética na forma como ela era praticada por Hegel, embora reconheça os méritos do último. Triviños (1987, p. 53) reproduz a famosa frase de Marx:

[...] a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel de modo nenhum impede que tenha sido ele a expor, pela primeira vez, de modo abrangente e consciente, as suas formas de movimento universais. Nele, ela está de cabeça para baixo. Há que virá-la para descobrir o núcleo racional no invólucro místico.³

Uma importante discussão que existe no campo das ciências sociais e, mais especificamente, no pensamento marxista é sobre a influência de Hegel no sistema de Marx e quais as divergências entre os dois. Talvez um dos aspectos mais espinhosos da leitura deste debate seja o de apontar, com clareza, as divergências no uso da dialética.

Neste sentido, como já foi destacado, Marx considera, como Hegel, que o trabalho é a mola central do desenvolvimento humano, mas acusa o segundo de cometer aqui o mesmo

³ São inúmeras as traduções dessa famosa frase de Marx. Retiramos a citação a partir de Triviños em seu livro de metodologia para ciências sociais. (Triviños, A. N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987).

equivoco presente no trato do pensamento dialético: sua visão é muito idealista, mesmo quando considera a historicidade (por isso a perspectiva de Hegel é denominada pelos marxistas de idealismo objetivo). Para ele, Hegel dá excessiva atenção ao trabalho intelectual, criativo, enquanto abstração do espírito, enquanto expressão do espírito do povo (a contradição, em Hegel, que move o espírito do em si ao para si é uma passagem conceitual e não uma função da realidade produtiva do trabalho), pois é este espírito quem move a história no sistema hegeliano.

Marx, ao contrário, ressalta, igualmente, o lado negativo do trabalho (praticamente ignorado por Hegel), capaz de deformar física e intelectualmente o homem, de se configurar em sua realidade material e social como um verdadeiro processo de alienação da natureza humana, como expressão mesma de relações de exploração e opressão social típica de uma sociedade dividida em classes sociais em conflito.

Objetivamente, conclui Marx, o estranhamento e a alienação no trabalho se manifestam através dos mecanismos sociais de divisão do trabalho presentes no sistema capitalista de produção, em que não há mais identidade entre o trabalhador e o processo de trabalho ou mesmo entre o trabalho e seu produto (na sociedade capitalista tanto o trabalho, enquanto processo, como o produto do trabalho são meras mercadorias estranhas ao trabalhador e nas quais ele se aliena). Por sua vez, a apropriação privada dos produtos do trabalho (propriedade privada), incluindo os instrumentos do trabalho, elevam esse processo de alienação ao puro conflito entre interesses antagônicos: dos que têm o capital (enquanto apropriação e exploração do trabalho do outro) e dos que só detêm sua força de trabalho enquanto mercadoria.

Desta forma, em Marx, o movimento da história não é o processo de conscientização do espírito do povo deslocado da realidade material da produção (trabalho), mas a expressão da luta de classes entre os que detêm o capital (classe dos proprietários) e os que só detêm sua força de trabalho (classe dos trabalhadores). No seio desse conflito se configuram ainda a concorrência entre os próprios capitalistas; as divergências de organização dos movimentos dos trabalhadores para resistirem à força do capital; o papel do Estado nesse conflito e o uso dos bens em comum que não deveriam ser mercantilizados (saúde, educação, ciência, tecnologia etc.).

Para onde, porém, levará o atual movimento da história movido pelas contradições do sistema capitalista? A crises sistemáticas, sempre suplantadas em novas formas de capitalismo ou de regulação do capital ou a um novo sistema de produção para além do atual, o sistema socialista, como apontou Marx a possibilidade, ou ainda a algo totalmente imprevisível?

Um dos pontos centrais da dialética em Hegel e que é comum ao pensamento marxista, do ponto de vista puramente metodológico, é sua tese de que a dialética é um processo histórico, movido pela contradição, em que formas intermediárias e mediadas da verdade são aos poucos encontradas, levando a uma totalização progressiva e sistematizadora da realidade. Tal lógica permite a Hegel concluir, com correção e de forma original, que o todo é maior do que a soma das partes (pois que, além das propriedades das partes contém também as propriedades do próprio todo) e que há uma inter-relação entre as mudanças do todo e das partes (mais tarde esta ideia levará Engels - 1820-1895 - a formular a clássica lei da mudança da quantidade em

qualidade, assim como parece ser a matriz, de certa forma, da corrente fenomenológica de metodologia de parte das ciências humanas atuais). Mas como traduzir numa síntese (todo) os múltiplos elementos da realidade (partes) durante esse processo de totalização? Como nos lembra Konder (1999), é apenas a visão do todo que possibilita ao ser humano conjunto que permite ao homem a descoberta da estrutura essencial e significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. Essa estrutura significativa é exatamente o que chamamos de totalidade.

Ora, logicamente, as divergências de base entre Marx e Hegel se revelam obviamente na leitura que ambos fazem dos termos da dialética. As clássicas fases do método dialético poderiam ser traduzidas em Marx (1997) do seguinte modo, onde os termos⁴ totalidade, contradição e mediação adquirem a verdadeira configuração metodológica do materialismo dialético:

i) o primeiro momento do método em Marx (tese em Hegel) já se configura numa primeira totalidade (por isso Marx se refere a uma inversão do modelo hegeliano – a totalidade já está no início e não só no fim do processo), mas numa totalidade complexa e confusa, numa primeira representação caótica da totalidade da realidade;

ii) o segundo momento do método consiste na análise dessa realidade (antítese em Hegel): sua complexidade seria desconstruída em categorias mais simples, as contradições e mediações entre seus elementos (partes do todo original) seriam então consideradas num processo de reconstrução dessa realidade no terceiro momento de

4 Para tanto, estamos considerando aqui os argumentos de Marx em seu mais famoso texto sobre o método: “o método da economia política” – Terceira Parte da “Introdução [à crítica da economia política]. Primeira versão da edição.

iii) negação da negação ou superação (em Hegel): nesse momento de síntese, a totalidade inicial complexa e caótica seria reordenada numa nova e complexa totalidade, agora não mais caótica e ideal (pura representação), mas reordenada num novo encadeamento destas categorias simples, formando uma nova complexidade. Esta realidade, por sua vez, não seria simplesmente uma mera subjetividade ideal e desconectada da realidade, porque agora reconstruída objetivamente no patamar do pensamento.

Como é possível se falar em objetividade do pensamento (em um concreto pensado, no jargão marxista) sem cair no idealismo? Por dois motivos: em primeiro lugar, essa nova objetividade é construída a partir dos dados da realidade (de onde tira essa objetividade) e não a partir do puro pensamento; em segundo lugar, e aqui está a inovação do método dialético em relação ao positivismo e à fenomenologia, essa síntese tem que ser confrontada novamente com a realidade para confirmar seu poder ontológico de explicação.

Esse é o famoso caminho de volta em Marx. O método da economia política clássica, inspirado no positivismo, parte dos dados da realidade e os analisa na esfera da reflexão, pois na lógica positivista só no pensamento é possível visualizar e descobrir as relações e as leis naturais, constantes e universais e que estão para além da mera exposição objetiva dos fenômenos (este é o famoso caminho de ida a que Marx se refere no texto sobre o método da economia política). Nesse sentido, os dados simples da realidade são ordenados numa nova complexidade e quanto mais complexo e abstrato é um pensamento mais longe ele está dessa realidade. Para Marx, ao contrário, qualquer representação da realidade, por mais

simples que pareça é sempre uma complexidade da qual se parte para a análise. Desta forma, na síntese dialética, ocorre o inverso da reflexão positivista, visto que quanto mais longe (em abstração) consegue chegar o pensamento dialético mais próximo estará ele da realidade; quanto mais ele for capaz de deslindar as contradições, as teias e os nexos dessa realidade, mas próximo o pensamento (enquanto concreto pensado), estará de descrever a realidade como ela é (concreta, rica em determinações, etc.).

Como é possível verificar isso na prática? Veja-se, por exemplo, Ricardo (1772-1823) e Smith (1723-1790), maiores economistas da economia clássica inglesa: eles delimitaram a categoria trabalho e descobriram os conceitos de valor de uso e de valor de troca e até mesmo o conceito de trabalho como equivalente universal. No entanto, reduziram a essência do processo à sua aparência: pois se o trabalho é o equivalente geral e as trocas ocorrem sempre entre coisas de valor igual ou equivalentes, porque alguns enriquecem e outros não? O que está por trás da troca de equivalentes, da aparência de igualdade? Somente o movimento de análise e o caminho de volta, onde as mediações e contradições são apontadas, permite demonstrar que essência e aparência são momentos diferentes de um mesmo processo, que por trás da falsa equivalência está a verdadeira realidade, a mais-valia ou a exploração do trabalho humano.

O livro *O Capital*, de Marx, é um exemplo clássico do método de exposição dialética, por excelência: no Livro I, Marx parte da realidade da mercadoria na suas várias, multifacetadas e caóticas representações na realidade (síntese). No Livro II, ele procede ao movimento de antítese (análise): a realidade da mercadoria é repensada e confrontada com modelos

ideais (concorrência perfeita de mercado, inexistência do Estado, certo equilíbrio no conflito entre o capital e trabalho), de forma a extrair daí as mediações, os nexos e contradições presentes na realidade. No Livro III, Marx pensa a totalidade do sistema (síntese): a crise do capital, o papel do Estado, a necessidade da moeda etc. A crise inevitável do capital que, em última instância, poderá levar à superação da forma capitalista de produção pelo modo socialista de produção.

Em verdade o método positivista significa uma tentativa, diga-se de passagem frustrada, de eliminar qualquer vestígio do idealismo e do pensamento metafísico, através da supressão de qualquer reflexão sobre as causas finais e formais da realidade (em última instância significa eliminar a própria filosofia, já que, nessa concepção, a reflexão filosófica se resume a uma teoria crítica do conhecimento ou epistemologia). Lembremos que Aristóteles estabeleceu quatro tipos de causas presentes na realidade: além das duas acima citadas, ele descreveu as causas material e eficiente. Na prática da ciência atual, majoritariamente inspirada no positivismo, o que se observa é a inexistência de qualquer preocupação com as determinações primeiras da realidade (causas finais e formais), em contraposição a uma exacerbada preocupação com o como fazer, com as causas materiais (do que é feita uma coisa, suas propriedades) e as causas eficientes (como uma coisa funciona e suas relações com as outras coisas).

Tal atitude da ciência possibilita a produção de um saber enquanto tecnologia das relações funcionais, inclusive nas ciências humanas, cuja falsa neutralidade e objetividade são suas marcas ideológicas.

Epistemologicamente, pois, o método dialético significa, entre outras coisas, a necessidade de produzir ciência num para além desses estreitos limites da visão ideológica e conservadora (porque não questionadora) do positivismo. Significa a possibilidade de restabelecer os vínculos necessários entre ciência e filosofia, mas, mais do que isso, a possibilidade de resgatar os nexos próprios entre a realidade do ser e do pensar, e não simplesmente ignorar a realidade do ser como faz o positivismo ou, então, estabelecer uma falsa coincidência entre essas duas realidades como quer o idealismo (mesmo objetivo, ao estilo hegeliano). Explicando melhor: o positivismo é, na verdade, uma nova forma de idealismo que se configura, pasme-se, pela crítica exacerbada a esse mesmo idealismo.

Vejamos o motivo: para o positivismo, as ideias são decorrentes das experiências sensíveis com os fatos e dados (fenômenos) da realidade. Ora, se tal princípio primeiro está correto, as ideias nada mais são do que cópias dessa realidade: as leis, as relações “universais” captadas nada mais são do que uma leitura do que já existe na realidade. Como explicar, porém, as transformações da realidade produzidas pelo homem, a produção do novo, se tudo o que o homem faz é apenas copiar a natureza? A recusa ao idealismo é, pois, um idealismo às avessas: as ideias (sua origem verdadeira) estão totalmente fora do homem e não dentro dele, mas, em última instância, são modelos pré-existentes (idealismo) a serem descobertos e usados pelo homem.

Essa postura do positivismo, no limite, ignora a realidade do ser, pois este não é pensado enquanto intencionalidade, enquanto ser ativo e transformador do mundo, enquanto causa final, mas como mero receptáculo (falsamente ativo) das

relações funcionais entre as coisas. Por sua vez, o idealismo objetivo, na lógica hegeliana, termina por estabelecer uma falsa identidade entre o ser e o pensar: tal mistificação, como nos lembra Marx, que é operada na dialética por Hegel, não lhe retira os méritos de ter exposto as formas de movimento universais do método dialético. No entanto, a contradição em Hegel é um movimento puramente lógico de passagem de um conceito a outro, um efeito de raciocínio que leva o espírito do povo a superá-lo em formas mais verdadeiras, ricas e aperfeiçoadas de pensar. A totalidade, por sua vez, na sua configuração do espírito para si, se constitui numa totalidade fechada (identidade entre o sujeito e o objeto, entre o ser e o pensar, redução da realidade ao conhecimento), eliminado aí a própria historicidade e, contraditoriamente, a sua própria existência enquanto movimento, processo.

A dialética como ciência em Engels

Engels, o mais próximo colaborador de Marx, preocupado com o avanço do modo positivista de fazer ciência, irá propor uma sistematização científica da dialética do ponto de vista materialista e com isso se contrapor a um só tempo às perspectivas científicas idealistas e positivo-funcionalistas. Usando todo o peso de sua autoridade, sua contribuição será fundamental para sistematizar um certo modo de pensar a dialética no seio do movimento marxista como, igualmente, envidará inúmeras confusões e desvios interpretativos.

Num movimento aparentemente óbvio e lógico, Engels procurará unificar os dois termos num único método: o materialismodialético. O termo materialista resgataria o caráter puramente científico do marxismo e sua conexão direta com

as ciências naturais: a matéria enquanto a realidade objetiva inquestionável, enquanto fonte do movimento na realidade - “o movimento é o modo de existência da matéria”⁵, como citado por Triviños (1987, p. 60) - e da contradição, possibilitaria a interlocução entre as ciências humanas e naturais, além da objetividade e “neutralidade”, que permitiriam superar o caráter ideológico da ciência e das outras determinações sociais. Com base nessa lógica, a dialética é, nos termos de Engels, como destaca Bottomore (1988, p. 104) “ciência das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano (Anti-Dühring, parte I, cap. XIII)”⁶. Esta posição de Engels sobre a dialética é aquilo que na literatura marxista se denomina de “dialética da natureza”, uma consequência direta da aplicação das três leis da dialética propostas por este teórico. É exatamente aqui o ponto controverso da contribuição de Engels: se por um lado tal posição permitiu sistematizar o método, essa ontologia indiferenciada da realidade contemplou inúmeros riscos e desvios teóricos. O primeiro risco decorrente da contribuição polêmica de Engels, em sua leitura da dialética, é aquilo que se denominou mais tarde de processo de naturalização da história. Ora, se as leis da sociedade e do pensamento nada mais são do que uma decorrência direta das mesmas leis presentes na natureza, logo conclui-se que as relações sociais e o processo de pensamento são processos igualmente naturais, ou, no máximo, um caso especial destas últimas. A principal consequência deste postulado é remeter o homem a um papel de mero espectador da história e da realidade,

5 Triviños, A. N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 60.

6 A partir do Dicionário do Pensamento Marxista, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988, p. 104 ou 258.

cujos mecanismos naturais e automáticos independam da vontade passiva e dependente do homem.

O segundo risco, inclusive uma decorrência direta do primeiro, é estabelecer um perigoso monismo metodológico: haveria uma só leitura da realidade (monismo) tanto para as ciências naturais como para as ciências humanas. Tal posição, se, por um lado, levaria à superação das aporias e antinomias kantianas, visto que agora não faria mais sentido fazer uma separação entre ciência e filosofia, entre teoria e prática, entre essência (nuomeno) e aparência (fenômeno) ou entre dados da realidade e valores morais, por outro lado, levaria ao fim de qualquer reflexão epistemológica ou crítica, à pacificação das posições divergentes, já que as leis naturais se refletem na mente do observador que, por sua vez, é, finalmente, capaz de captar a realidade tal como ela é.

Ora, o avanço de Engels parecia levar o marxismo a um retrocesso: em primeiro lugar, tal posição implicaria num neotomismo pré-kantiano (representaria a famosa frase de São Tomás de Aquino acerca da necessidade da “adequação do intelecto às coisas”). Ora, essa adequação da representação ao objeto externo seria, na prática, uma retomada da posição positiva na sua leitura da realidade do pensamento enquanto uma cópia da realidade natural. Um segundo aspecto importante decorrente das leis de Engels é saber acerca da origem dessas leis como destaca Bottomore (1988, p. 104): “não fica claro se as leis devem ser consideradas mais ou menos como verdades a priori [visto que se já estavam presentes na natureza] ou como generalizações superempíricas [independentes ou acima da experiência]; se são indispensáveis à prática científica ou simplesmente recursos

expositivos cômodos.”⁷ Qualquer uma dessas possibilidades recolocaria a dialética no lugar da mais pura metafísica idealista e a-histórica.

Talvez, como forma de tornar mais clara esta polêmica, seja didático enumerar as três famosas leis da dialética defendidas por Engels:

i) a primeira e mais polêmica delas é a lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa;

ii) a segunda é a famosa lei da interpenetração dos contrários, mais conhecida como lei da unidade e luta dos contrários; e a terceira

iii) a lei da negação da negação. Vê-se, claramente, que as duas últimas leis foram extraídas diretamente de Marx (1997), do que se pode inferir de uma leitura de sua clássica exposição sobre o método⁸. De fato, o problema parece estar fortemente ligado à primeira e mais conhecida lei.

A primeira lei, a da passagem da quantidade à qualidade, pretende demonstrar o mecanismo que explicaria os processos de desenvolvimento das formações materiais. Em outras palavras, pretende demonstrar como uma coisa se transforma em outra. O materialismo parte do princípio de que conhecer a qualidade ou o conjunto de propriedades de um objeto é a forma mais simples de se distinguir uma coisa de outra. A primeira forma que temos de conhecer um objeto é conhecer suas propriedades qualitativas e no que elas se distinguem dos demais objetos. Conhecer uma propriedade de um objeto não significa conhecê-lo por inteiro, além do quê há propriedades mais importantes do que outras. De

7 Idem, *ibidem*, p. 104.

8 Já nos referimos a este texto de Marx, conforme nota número sete.

fato, conhecer as propriedades de um objeto é conhecer sua estrutura ou o conjunto de suas propriedades essenciais sem as quais o objeto não é.

Porém, conhecer apenas as propriedades do objeto em si não é suficiente: um objeto se distingue também pelas relações que estabelece com outros objetos, pelo seu uso ou função e pelos fins para os quais é utilizado. Além disso, as propriedades de um objeto não estão dispostas de forma estática, mas se desenvolvem no tempo, sofrem alterações quando adquirem uma determinada intensidade ou “força”. A intensidade de uma propriedade pode ser expressa por uma quantidade ou por um número. Nesse sentido, a mudança da quantidade de uma ou mais propriedades essenciais de um objeto pode alterar a própria estrutura ou a totalidade desse objeto, transformar um objeto em outro (passagem da quantidade à qualidade). Há um certo ponto padrão ou medida em que a unidade da quantidade e da qualidade não se desfaz, em que as propriedades do objeto são mantidas. No entanto, a partir desse ponto, há um “salto”, e o objeto adquire nova identidade e propriedades. É o caso do clássico exemplo da passagem da água ao gelo quando a temperatura chega a zero grau Celsius ou a vapor quando chega a cem graus Celsius. Esta seria uma lei geral do mundo material: quando se rompe o ponto da medida ou padrão, a matéria se transforma num novo objeto com diferentes propriedades. Este movimento pode ser tanto de natureza evolutiva, quando não há alteração da estrutura, como revolucionária, quando o salto leva o objeto a um novo estágio ou estrutura (superação ou negação da negação em termos hegelianos).

A segunda lei da dialética, a lei da unidade e da luta dos contrários, é também conhecida como lei da contradição.

Enquanto a passagem da quantidade à qualidade explica como um objeto se transforma em outro, esta lei busca explicar o motivo dessa transformação. Por qual razão uma coisa se transforma em outra, eis a questão. Segundo Triviños (1987, p. 69):

o materialismo dialético reconhece que a fonte do desenvolvimento das formações materiais está no seu interior. Isto não quer dizer que rejeita as forças externas que modificam o objeto. A origem interna do movimento dos fenômenos distingue a concepção dialética da idéia metafísica de realidade.⁹

A concepção metafísica da realidade não aceita a ideia de evolução como resultado do movimento interno da própria matéria. Ela se caracteriza por uma visão dualista de mundo: o mundo das ideias (essências) apenas pode captar e explicar o mundo dos fenômenos. A realidade da consciência é totalmente diferente da realidade material (a consciência é uma “alma”, uma substância imaterial eterna e imortal, sede da razão e da autonomia humana), por isso a realidade em si não é passível de conhecimento na perspectiva de Kant; a coisa em si, material, é incognoscível. Nesta concepção, o movimento, a criação do novo no mundo material, é sempre a negação total do objeto antigo, e a essência dessa transformação só pode ser captada na esfera do pensamento (no fundo permanece a ideia central de Parmênides, embora para este último a transformação não passasse de uma ilusão). A concepção metafísica não nega o movimento, mas, ao contrário, afirma que é exatamente o movimento

9 Triviños, A. N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 69.

que caracteriza a atividade material (em Aristóteles quanto menor o movimento maior a perfeição) em contraposição ao mundo das ideias perfeitas que movimentam o mundo sem serem movimentadas.

O materialismo dialético reconhece que a consciência não é matéria como pensavam os materialistas vulgares, mas uma propriedade da mais complexa matéria do universo, o cérebro humano. No entanto, o cérebro sem a realidade material não pensa: ele reflete, em forma de consciência, essa realidade objetiva. A consciência não é, porém, simples atividade reflexiva da matéria, uma cópia do mundo externo, pois ela possui propriedades próprias, inerentes à consciência humana: o trabalho e a linguagem. Desenvolvidos a partir da atividade material do homem, deu-lhe acesso a uma esfera de abstração muito mais complexa do que simples reflexos e da aprendizagem elementar.

Quando Kant decreta a morte da metafísica enquanto possibilidade de conhecer a realidade de forma absoluta, contraditoriamente ele estabelece categorias a priori sem as quais é impossível decifrar as experiências (categorias sensíveis do tempo e do espaço, categorias do entendimento como causalidade, quantidade e qualidade, atividade e passividade, essência e aparência etc.). Ele mata e salva a metafísica ao mesmo tempo, pois continua a explicar o mundo a partir da realidade do pensamento, que de certa forma não precisa da realidade externa para existir enquanto estrutura de categorias. No entanto, o que são os a priori kantianos senão propriedades da atividade intencional do homem (trabalho) e da linguagem? Ora, é exatamente o trabalho e a linguagem enquanto realidades material e historicamente dadas que

permitem presentificar o que está ausente no tempo e no espaço e estabelecer os termos lógicos do entendimento. Nesse sentido, os estóicos, filósofos gregos do período pós-aristotélico, por exemplo, estabeleceram os termos da lógica a partir dos termos da linguagem – o sujeito representado pelo substantivo, a qualidade representada pelo adjetivo, a ação pelo verbo e as relações pela interação dos três primeiros.

Em outras palavras, a consciência enquanto propriedade da mais complexa e elaborada matéria conhecida (o cérebro humano) tem suporte na atividade intencional do homem que lhe permitiu desenvolver as complexas ferramentas do trabalho e da linguagem num momento material e historicamente dado. Logo, as categorias da sensibilidade e do entendimento kantianas são igualmente fenômenos históricos, com suporte na realidade material e não a priori a-históricos e imutáveis dados ao homem independentemente do tempo e do espaço.

A posição metafísica, por sua vez, cria um absurdo lógico, pois se a realidade do pensamento nada tem a ver com a realidade material do ser, significa, em última instância, aceitar que o nada crie algo, ou que algo venha do nada. Pois, então, de onde vem a consciência se não vem da matéria? Do nada? O materialismo dialético, ao contrário, continua tributário da ideia básica de Heráclito de que o desenvolvimento da unidade do ser é o processo resultante da tensão entre contrários, de transformação entre elementos contrários ou opostos. Estes elementos contrários estão em constante interação, pois um elemento não existe sem o outro. Por esse motivo, a contradição é a fonte do movimento, da transformação da matéria: o movimento é o modo básico da matéria existir, não existe matéria sem movimento, sem contradição.

Como explicar, porém, o estado de repouso presente em certas formações materiais? A partir do tipo de interação existente entre os contrários: o movimento é “absoluto” quando estes contrários estão em luta, em estado de tensão, visto que suas propriedades contrárias, suas diferenças, anulam entre si a unidade; o movimento é relativo (repouso) quando há interpenetração entre os contrários formando uma unidade (quando há identidade entre suas propriedades, de forma a atingir uma solução relativa, um “consenso”, formando uma nova unidade).

Em física e em matemática, se diz que os opostos se atraem (o mais e o menos), mas se anulam, e os semelhantes criam uma nova positividade (em matemática mais com mais e menos com menos - negação da negação - criam uma nova positividade). Estas ciências traduzem o movimento dialético da realidade: Hegel já chamara atenção para o fato de que a verdadeira negação era de natureza ontológica e não lógica. A negação não é um contrário positivo que leva à anulação do ser, mas um movimento de negação de sua realidade enquanto aquele ser, do conjunto de suas propriedades, pelo movimento interno de negação da negação (ou de confirmação de uma afirmação como na lógica aristotélica) que leva à superação de uma forma anterior por uma síntese que resulta numa forma superior e diferente (em Hegel, o desenvolvimento do espírito do povo do em si ao para si, da inconsciência que não é a consciência que passa a ser, mas que em potencial estava lá para ser).

A terceira lei é, exatamente, a da negação da negação. Tese e antítese não se anulam, pois, se toda afirmação (tese) pode ser, a princípio, negada (pela antítese), a própria antítese (negação) pode, igualmente, ser negada. A antítese (negação)

permite “testar” as propriedades da afirmação, enquanto a negação da negação permite “testar” o próprio teste, ou a própria antítese pela sua negação: a síntese daí resultante, do “avesso do avesso”, como afirmava Caetano¹⁰ em uma famosa canção popular brasileira, conservará dialeticamente elementos tanto da tese como da antítese, mas numa nova e superior unidade, numa superação relativa da contradição, numa nova tensão entre os contrários. Enquanto a primeira lei estabelece como uma coisa se transforma em outra e a segunda explica porque tal transformação ocorre, a terceira lei busca explicar o fim último do movimento, a relação entre o velho e o novo, o caráter “intencional”, evolutivo e mesmo revolucionário do movimento da matéria (na revolução há uma mudança da estrutura do objeto, o “salto” dialético da negação da negação).

Várias são as críticas à concepção materialista dialética, em especial a combinação da dialética da natureza de Engels com uma teoria reflexionista do conhecimento na tradição de Pavlov (1849-1936)¹¹. Os automatismos e determinismos do movimento da matéria na consciência, frutos dessa concepção, logo resultaram numa leitura e compreensão determinista da história, de onde toda a subjetividade foi anulada pelas determinações objetivas da realidade. Esta leitura, além do seu óbvio uso político, em especial no sistema estalinista soviético¹², resultaram numa dupla redução: numa

10 Conhecido cantor baiano da música popular brasileira atual.

11 Médico e fisiologista russo cujas pesquisas com cães resultou no fundamental conceito de aprendizagem por reflexos condicionados ou condicionamento clássico, fundamentais para o desenvolvimento da concepção behaviorista de ciência, em psicologia.

12 Stalin (1879-1953) é o mais famoso sucessor de Lênin após a revolução russa de 1917. Governou de forma autocrática e é, hoje, acusado de inúmeras tiranias, entre as quais a eliminação de seus principais adversários políticos. Suas obras fizeram dele um dos principais teóricos do marxismo.

epistemologia objetivista do conhecimento (enquanto mero reflexo e cópia na consciência da realidade material) e numa metafísica dialética da natureza (ou em um positivismo “dialético” em ciência). Na verdade, segundo os críticos, o postulado de Engels leva-o a um duplo e contraditório caminho: num primeiro movimento, elimina a filosofia do estudo da natureza e da história (a cargo, agora, das respectivas ciências empíricas); mas, e aí está o elemento mais grave, a filosofia é reduzida ao estudo das leis do pensamento (“lógica” é dialética), pois, se o conhecimento é apenas o reflexo dos processos históricos e naturais no cérebro, a dialética é apenas uma metodologia que estuda o conjunto de leis gerais que explicam o movimento material. Como ressalta Arato, citado por Haguette (1990, p. 19): “é uma citação reveladora, que fornece três características fundamentais do marxismo de Engels (e do marxismo “soviético”): o triunfo da construção sistemática, metafísica, especulativa, o triunfo da natureza sobre a história e o triunfo do objeto sobre o sujeito ou sobre a práxis subjetiva”¹³.

Do ponto de vista puramente lógico, por sua vez, é contraditório que uma leitura dialética e dinâmica da realidade, que a compreende como um vir-a-ser constante, um processo e um movimento infinito, possa ser realizada a partir de um número fixo de leis: porque três e não quatro leis? Ora, interpretam os críticos, estabelecer um número fixo de leis gerais ou mesmo de princípios é aceitar que um conjunto limitado destes princípios e leis é capaz de captar uma realidade que está em processo constante e ilimitado de mudança, o que do ponto de vista lógico é insustentável.

13 Haguette, André *et. al.* *Dialética hoje*. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 19. Neste trecho Haguette comenta, a partir de Arato, a perspectiva dialética de Engels.

A terceira e mais dura crítica ressalta o monismo metodológico resultante de uma unificação da leitura da realidade da natureza, do pensamento e da sociedade implícitos na posição de Engels. Os exemplos dados por ele são extraídos preferencialmente das ciências da natureza, onde o fator quantitativo pode ser facilmente medido e cuja demonstração é mais fácil. No entanto, esse fator é mais complicado de ser dimensionado nas relações sociais e no pensamento.

Por outro lado, seríamos, igualmente, obrigados a admitir que a contradição presente na natureza é, essencialmente, da mesma ordem daquela verificada na sociedade e no pensamento, fato que não se verifica nem entre a natureza inorgânica e orgânica, pois cada setor do real apresenta suas contradições características.

Lukács (1885-1971), o famoso filósofo marxista húngaro, colocou-se contrário ao conjunto das teses do denominado materialismo dialético mecanicista, qualificando-o de marxismo ortodoxo ou vulgar. Sua meta era a de tentar restabelecer a importância da consciência e da subjetividade como fundamentais ao jogo dialético sem cair no objetivismo natural da posição de Engels, inaugurando aquilo que ele chamou de ontologia do ser social. Para Lukács, de acordo com a leitura de Haguette (1990)¹⁴, a questão da natureza só faz sentido por e para o jogo social da práxis humana, pois no conhecimento da natureza não estão presentes as determinações decisivas da dialética: a interação entre o sujeito e o objeto, a unidade da teoria e da prática, a modificação da história do substrato categorial como base de sua modificação no pensamento.

14 Idem, *ibidem*, p. 21.

Da mesma forma, Lukács não aceita a perspectiva da reflexologia na dialética, que para ele nada mais é do que um platonismo invertido: ao invés do homem ser determinado de dentro para fora como em Platão, seria, então, determinado de fora para dentro. Em outras palavras, a perspectiva dualista e metafísica de realidade é mantida, mas agora apenas de forma inversa. Ele pretende demonstrar que, na historicidade humana, a realidade não é um dado, mas uma construção do sujeito (práxis) na sua relação ou interação com o objeto (mundo), mas não como uma construção individual e sim como subjetividade coletiva.

A subjetividade em Lukács é antes de tudo coletiva, antes de ser individual: é como um sujeito pertencente a uma classe social historicamente dada que o indivíduo e a sociedade em que vivem podem chegar a um novo patamar de consciência ou se perder na alienação individual ou na reificação social. Para ele, em última instância, caberia ao proletariado realizar a transição entre o capitalismo e o socialismo (ele seria o portador privilegiado do movimento que permitiria superar a contradição do capital, visto que ele é, ao mesmo tempo, objeto da exploração e o verdadeiro produtor ativo da riqueza social, atualmente apropriada na forma de capital).

De fato, o movimento da Escola de Frankfurt, conhecido movimento marxista do Pós-Segunda Guerra Mundial, colocará em dúvida, posteriormente, a capacidade mesma do proletariado de ocupar esse lugar privilegiado. Mas o que colocar no lugar? A razão universal na forma da utopia iluminista que levaria todos automaticamente à igualdade, à liberdade e à fraternidade ou a ciência contemporânea cuja promessa de ordem e progresso positivista levou o homem a um tecnicismo estéril e a uma dominação mais sistemática

do próprio homem na forma de uma razão instrumental? Devemos acreditar, então, que o desenvolvimento das forças produtivas levará automaticamente o sistema capitalista atual a uma crise sem precedentes que o implodirá, como parecem entrever alguns teóricos marxistas, em especial do marxismo mecanicista? Caberá a nós apenas o papel passivo de aguardar os determinismos da história, numa posição de pura negatividade com relação à realidade atual como fizeram, de uma forma geral, muitos membros da escola de Frankfurt?

É importante lembrar que a dialética de Marx não é diferente da proposta lukacsiana. Marx, em sua ontologia, propõe-se a efetuar uma leitura dialética da realidade, movimento que Lukács traduziu como uma ontologia do ser social. Marx não é um idealista, no sentido de acreditar em a priori, mas não é, igualmente, um empirista puro: há uma construção do objeto; a práxis é necessariamente mediada pela teoria, mas tanto um como outro (o processo de construção do objeto e da teoria) são efetuados coletivamente, no jogo das contradições entre as classes sociais historicamente determinadas.

Assim, todo o movimento de exposição de *O Capital* visa, exatamente, demonstrar as contradições presentes na sociedade burguesa, que prega a liberdade, a igualdade e a fraternidade, mas que na essência se mostra não livre e exploradora, desigual e individualista. No entanto, como demonstrar a contradição, no seio de uma sociedade contraditória, sem cair em contradição? Além do que algo de transcendental existe aí, visto que no para além da negatividade de um homem não livre, prisioneiro e individualista está implícito um conceito de homem verdadeiramente livre, igual e fraterno. Do que se perguntaria: a historicidade em Marx

pressupõe a não-historicidade e, portanto, o fim da história e da dialética? Esta é exatamente a marca da dialética: a contradição que move a realidade move também a realidade do pensamento: a construção da realidade é um processo e, como podemos ver, olhando do nosso lado, a história “ainda” não acabou...

Referências

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

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

HAGUETTE, A.; HAGUETTE, T. M. F. (org.). **Dialética hoje**. Prefácio de Leandro Konder Petrópolis-RJ: Vozes, 1990.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paul: Editora Brasiliense S.A, 1999.

MARX, K. **O método da economia política**. Terceira Parte da “Introdução [à crítica da economia política]. Primeira versão da edição bilíngue. São Paulo: IECH/UNICAMP, 1997.

_____. K. **O capital: crítica da economia política**, Livro I, Volume I. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A . 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fernandes, 1989.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Contribuições marxistas acerca da evolução biológica dos primatas como condição para o surgimento do ser social: primeiras aproximações¹

Adriano Jorge Torres Lopes

[...] É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a ceterioridade de seu pensamento [...]. (Karl Marx)

1 Artigo originalmente apresentado no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – EBEM, “Marxismo, Educação e Emancipação Humana”, 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 (UFSC, Florianópolis – SC). Este texto não teria sido possível sem as orientações das professoras Dr.^a Jackline Rabelo, Ph.D Susana Jimenez e do professor Dr. Frederico Costa.

Quando Karl Marx (1818-1883) redigiu, em A ideologia alemã, abordando sobre os homens (genericamente), que “[...] eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir os meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87), Charles Darwin (1809-1882) ainda não havia publicizado o seu polêmico e divisor de águas A origem das espécies², assim como o primeiro fóssil de humanoide anterior ao gênero Homo (*Australopithecus africanus*) teria de esperar por mais 78 anos para ser descoberto. Neste quadro, a radicalidade filosófica desse revolucionário alemão permitiu a ele, a partir de uma base ontológica, fazer abstrações concretas para além das objetivações científicas de então. Mas, não uma ontologia metafísica e sim um estudo do ser inteiramente inovador que fundamenta um novo estatuto de racionalidade pós-Immanuel Kant (1724-1804); uma ontologia do ser social.

Nesses marcos há, todavia, uma questão fundamental que deve ganhar evidência: a massiva falta de reconhecimento que os indivíduos têm em conceber o gênero humano como construtor consciente do mundo (há pelo menos 2,5 milhões de anos), isto é, a falta de uma análise histórica das transformações que ocorrem no mundo, sob pena de se cair em inferências meramente formais amparadas por ideias que precisem apelar a dádivas sobrenaturais para, precariamente, sustentarem-se. Por conseguinte, a propositura argumentativa trazida aqui necessita como fundamento primeiro reconhecer o mundo dos humanos como um mundo transformado

2 A primeira edição data de 1859. Depois desta publicação inicial, Darwin fez inúmeras alterações ao longo das seis edições posteriores, de forma que a última edição é muito distante da primeira; praticamente outra obra de tantas modificações feitas pelo autor, segundo a apresentação feita por André Campos Mesquita em DARWIN, 2009.

incessante e dialeticamente ao longo da História numa síntese de atividades conscientes e causais.

Cabe registrar que, nas várias oportunidades de redações acerca de nossa ancestralidade, os escritos marxistas raramente se atreveram a ir além do termo genérico “comunidades primitivas”, “comunidades tribais”, levando-nos a crer que isto pode ser dado por um escasso volume e profundidade de textos nesta perspectiva teórica no tocante à especificidade do assunto. Ora, ao fim e ao cabo, o termo “comunidades primitivas” abarca simplesmente algumas unidades de milhões de anos e, possivelmente, de modo aproximado, uma vintena de espécies humanoides com graus de desenvolvimento biológico e sócio-culturais diversos, sendo muitos³ separados por um intervalo de tempo histórico expressivamente maior que entre nós e o início da espécie *Homo sapiens* há cerca de recentes 100 mil anos. Se o marxismo cumpriu a tarefa de colocar a história da humanidade moderna à mesa, estudando cada organização societária de reprodução da existência humana detalhadamente a contento: os modos de produção capitalista, feudal, escravista e asiático; cabe, então, à tradição marxista se propor a destrinchar as “comunidades primitivas comunais” num estudo sistemático, analisando rigorosamente as particularidades de cada comunidade primitiva (enquanto espécies) de acordo com o seu desenvolvimento na interface biológico-social.

E isto não é um propósito academicista, mas uma preocupação que deve ser tomada como objeto para se compreender não só aspectos isolados anátomo-fisiológicos

³ Entre o *Australopithecus afarensis* e o *Homo neanderthalensis*, por exemplo, tem-se um intervalo de quase 4 milhões de anos.

como também qual a base material de reprodução de cada espécie desses primatas de transição, para assim contribuir para um entendimento do desenrolar das funções psicológicas superiores e de como nos tornamos humanos, ou seja, esmiuçar o salto ontológico.

Contudo, este opúsculo, contendo não mais que breves comentários, deve servir para a orientação de uma ulterior pesquisa, para além de “primeiras aproximações”, ancorada na ontologia marxiana para sustentar o caminho percorrido pelos primatas de um mundo natural para um mundo humanizado, de um ser meramente biológico para um salto ontológico ao ser social.

2. Do macaco ao homem?

Os cânones defensores da tradição do conhecimento não-científico se pavoneiam ao, orgulhosamente, iniciar este debate com a sentença que, presumidamente, deveria pesar como a pena de um sumo-sacerdote e a certeza de prontamente se encarar a questão: “se descendemos dos macacos, por que, então, não continuamos a ver macacos evoluírem a homens?!”.

A questão colocada e amplamente defendida por toda a sorte de irracionalistas se constrange ao recorrer ao empírico para tentar negar aquilo que os próprios fatos se afirmam enquanto verdades – vide as inúmeras evidências materiais descobertas ao longo do século XX em forma de fósseis. Ou, em outros termos, querer observar macacos evoluindo a homens hoje sugere dois desentendimentos cruciais: o primeiro refere-se à ironia de que factualmente não se vê macacos evoluírem a homens hoje, portanto, os homens não

evoluem dos macacos. Quando, na verdade, os homens não evoluíram dos macacos e sim de um ancestral em comum; e, segundo, o processo de evolução biológica que culminou no aparecimento de outras espécies de primatas a partir de um ancestral primata em comum perdurou na escala de milhões de anos, portanto impossível de se observá-la em alguns milhares de anos.

Mas, então, poder-se-ia deixar uma abertura para a possibilidade de ainda estar havendo esta evolução, a qual não podemos observá-la pelo fato de ainda não se ter passado os tais milhões de anos?

Faz-se necessário dedicar nesta oportunidade um subtópico para tratar de relevante indagação.

2.1 Dois caminhos evolutivos diferentes para os mamíferos: especialização e não-especialização.

Inicialmente, para além de qualquer especulação filosófica, é preciso asseverar que nenhuma espécie de ser vivo hoje tem a possibilidade de se desenvolver biologicamente rumo a uma estrutura organizacional marcada pela síntese de atividades subjetivas e objetivas através de inúmeras mediações como o caminho percorrido pelos humanos. Nenhum golfinho, cachorro ou chimpanzé tem possibilidades efetivas de, mesmo em milhões de anos resultarem, em organismos complexos como o gênero humano. Isto porque o homem, dentre a classe Mammalia, seguiu um caminho diferente dos outros seres vivos no processo evolutivo; a não-especialização.

Categoricamente, ao longo do processo evolutivo, a especiação se desenvolve sempre a partir de uma espécie

menos especializada, ou seja, o surgimento de uma nova espécie está condicionado ao nível de especialização que o seu ancestral desenvolveu. “[...] ao traçar-se uma linha de descendência, é sempre necessário procurar o ancestral menos especializado, pois que só ele deixa oportunidades para progressos ulteriores” (LEWIS, p.27, 1968).

A especialização está relacionada a mecanismos de adaptação à natureza e à lei de seleção natural das espécies. Trata-se de modificações de adaptabilidade que o organismo desenvolve para continuar se reproduzindo, primeiro como indivíduo e em seguida como espécie, frente às modificações causais que a natureza apresenta. Contudo, a especialização é uma via de mão única, pois um antebraço que se altera morfológicamente se modificando⁴ numa asa, apesar de mostrar superioridade imediata de adaptação, revela um fenômeno de aprisionamento do animal que passa por esse processo por ser uma situação irreversível, podendo ocasionar inclusive a extinção da espécie que cada vez mais adentra nos becos sem saída da especialização, ou, nas palavras de Chardin (apud LEWIS, 1968, p. 23): “A especialização paralisa, a ultra-especialização mata”.

O “aprisionamento” promovido pela especialização, dito acima, pode ser analisado pelo fato de tais organismos transformarem seus corpos em verdadeiras ferramentas animadas como eficiente adaptação ao meio ambiente natural. Porém, conforme a natureza se altera impondo mais modificações morfológicas ao organismo, este entra num caminho sem volta, acarretando: 1 – a diminuição da

4 Oportuna ocasião para lembrarmos que “qualquer espécie existente, como por exemplo o cavalo, provavelmente levou cerca de sessenta milhões de anos para evoluir” (LEWIS, 1968 p. 21).

possibilidade de sua espécie gerar novas espécies, pois o seu organismo se torna cada vez mais especializado; e 2 – por conseguinte, a sua espécie se dirige a um beco chamado extinção.

O animal [...] Não faz ferramentas; adapta-se, e adapta-se muito bem a certos moldes de reação limitados e particulares, relacionados a meios ambientes e modos de vida especiais. A toupeira é uma escavadeira animada: ossos, pelagem, olhos e músculos são estruturados com a finalidade de cavar, e nada mais. Depois de assim adaptado, o animal não pode mudar e transformar-se em algo diferente. Não é capaz de qualquer outra atividade, é intensamente especializado. Se as condições mudarem, e ele não estiver adaptado às exigências novas, perecerá juntamente com a sua anatomia modificada (LEWIS, 1968, p.33).

Do outro lado temos a via da não-especialização, que possibilitou um desenvolvimento assaz diverso para uma linhagem de primatas em particular. Nessa perspectiva, há milhões de anos certa espécie de primata menos especializado que qualquer outra existente hoje⁵ irradiou adaptativamente inúmeras linhagens de diferentes espécies de macacos possibilitando o surgimento de organismos mais adaptados (e de certa forma mais especializados) que o seu ancestral em comum.

Nesse direcionamento, percebe-se que, a partir da via da não-especialização, esta variedade de primatas

⁵ Portanto, definitivamente não há possibilidades de algum primata hoje (todos já muito especializados para tanto) desenvolver uma linhagem que possa evoluir pelo caminho dos humanos.

pouco especializados viu-se obrigada a desenvolver outras formas adaptativas ao meio natural além das modificações morfológicas de seus corpos. Ou seja, dado o grau de desenvolvimento biológico (e relativamente não-especializado) destes organismos, foi possível a eles começarem a interagir singularmente com a natureza a partir da tríade bipedismo-tecnologia-aumento do tamanho do cérebro.

3. O surgimento de uma nova espécie de primata

Antes do ano de 1961 acreditava-se que o elo perdido estava situado historicamente entre 15 e 30 milhões de anos atrás. Porém, após este ano, ocorre o que Leakey (1995) chama de “revolução antropológica”, inaugurada com a publicação de um artigo científico defendendo o *Ramapithecus* como a primeira espécie de hominídeo.

Esse fato levou a comunidade científica da época a um debate sobre a data do ancestral comum de macacos e humanos que durou mais de uma década entre biólogos e antropólogos, sobretudo na disputa dos estudos predominantemente anatômicos feitos por Simons e Pilbeam contra os experimentos baseados nas análises de mutações genéticas ocorridas nas proteínas sanguíneas de macacos e humanos (utilizando-as como um relógio molecular), dos bioquímicos Wilson e Sarich (que estipularam uma nova datação: há cerca de 5 milhões de anos) (LEAKEY, 1995).

Tornou-se um lugar-comum a sentença de que o desenvolvimento do bipedismo em primatas, o surgimento tecnológico e o aumento do tamanho do cérebro se deram

numa relação dialética e diretamente simultânea. Porém, a ação recíproca não é a única lei dialética e tampouco as suas consequências devem se revelar imediatamente, de forma que a transformação quantitativa em qualitativa e a negação da negação agem igualmente sobre a matéria, e os seus corolários podem se desenrolar paulatinamente. Portanto, a dialética da tríade bipedismo-tecnologia-aumento do tamanho cerebral não sucedeu direta e simultaneamente de acordo com a pressa dos acontecimentos pragmáticos contemporâneos, desconsiderando as mediações para tanto, mas, sim, durante um longo espaço de poucos milhões de anos em que uma modificação pode ter-se sobressaído às demais em determinados momentos da evolução, o que, de qualquer forma, influenciava a totalidade do organismo.

A partir dessa noção, pode-se ler as avançadas considerações, para a segunda metade do século XIX, de Engels (1961, p. 273):

O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição erecta exerceram indubitavelmente, em virtude da referida correlação certa influência sobre outras partes do organismo.

Acompanhando a conclusão de Darwin (apud LEAKEY, 1995, p. 16-17) em *A descendência do homem*:

Se é uma vantagem para o homem ter suas mãos e braços livres e ficar firmemente ereto sobre seus pés, (...) então não vejo razão por que não teria sido mais vantajoso para os progenitores do homem terem se tornado mais e mais eretos ou bípedes. As mãos e

os braços poderiam ter se tornado suficientemente perfeitos para manufaturar armas, ou atirar pedras e lanças com pontaria precisa, enquanto fossem habitualmente utilizados para suportar o peso total do corpo... ou enquanto fossem especialmente adaptados para subir nas árvores.

Segundo Leakey (1995), o aparecimento do bipedismo surgiu expressivamente primeiro, possivelmente da necessidade de adaptação frente às drásticas alterações climáticas da época, marcadas pela diminuição considerável de florestas e o aparecimento de savanas. Situação em que os primatas tiveram de “descer das árvores” e adotar uma posição mais ereta. Posição esta que também foi impulsionada pela necessidade de melhor observação (acima da vegetação) de predadores, bem como para diminuir a área em contato com o os raios solares. Estas adaptações deram a possibilidade de esse primata desenvolver um cérebro posicionado no topo de uma espinha dorsal vertical, tendo, assim, mais chances de desenvolver o encéfalo do que um cérebro localizado no fim de uma espinha dorsal horizontal.

Do contrário, se tivesse de fato ocorrido esta simultaneidade,

[...] então poderíamos esperar ver a aparição simultânea nos registros arqueológicos e fósseis de indícios de bipedismo, tecnologia e tamanho do cérebro aumentado. Isto não acontece. Apenas um aspecto dos registros pré-históricos é suficiente para mostrar que a hipótese está errada: o registro dos artefatos de pedra.

[...] Muitos dos registros pré-históricos são portanto constituídos por eles, e são indícios sobre os quais o progresso da tecnologia é inferido. Os exemplos mais antigos de tais artefatos — lâminas grosseiras, raspadeiras e talhadeiras feitas de seixos dos quais algumas lascas foram tiradas — aparecem nos registros de cerca de 2,5 milhões de anos atrás. Se o indício molecular estiver correto e a primeira espécie humana apareceu há uns 7 milhões de anos, então quase 5 milhões de anos se passaram entre a época em que nossos ancestrais se tornaram bípedes e a época em que começaram a fazer artefatos de pedra. Qualquer que seja a força evolutiva que produziu um macaco bípede, esta não era relacionada com a habilidade de fazer e utilizar ferramentas. (LEAKEY, 1995, p. 24).

Poder-se-ia aqui trazer à discussão hodierna de cunho ontológico-marxiano inquietações sobre o próprio trabalho como fundamento do ser social, tendo em vista que o advento do bipedismo teria surgido não somente antes como também como condicionante para o desenvolvimento tecnológico.

Com efeito, é preciso refutar veementemente todas as falsas polêmicas e avançar filosófico-cientificamente. Com isso, não escorreguemos na lisa superficialidade que nos é apresentada fenomenicamente, pois devemos analisar os fatos e as teorias para além do aparente.

Deixemos que o próprio Marx e Engels se expressem:

O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas

eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir os meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

A “organização corporal” e a “relação” desses organismos com a natureza referem-se justamente às adaptações biológicas, em curso, de cada espécie e à sua indissociável relação metabólica com a natureza. Nesse direcionamento, não há desacordo entre o fato de o bipedismo ter surgido primeiro, pois estas novas espécies de primatas “começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir os meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal”. Ora, estes “meios de vida” materializados por ferramentas, por exemplo, só foram possíveis de existir depois de dado grau de evolução biológica (“organização corporal”) que possibilitasse o desenvolvimento do trabalho que as forjasse. Então, o bipedismo, enquanto modificação anatômica de adaptação biológica às alterações da natureza, não entra em contradição, por ter surgido primeiro, com o trabalho enquanto fundante do ser social.

Se entendemos o surgimento do bipedismo como os passos que compõem uma longa estrada evolutiva, por conseguinte, devemos apreendê-lo como parte integrante do processo de transição do mundo natural biológico-causal das novas espécies de primatas para o mundo objetivado histórico-social do gênero humano. Na contribuição de Engels nos fazemos valer: “[...] começaram a adotar cada vez mais uma posição erecta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem” (ENGELS, 1961, p. 271).

Não obstante, estes primatas situados na transição para os humanos apresentavam a viva contradição em curso. Se por um lado ainda manifestavam fenômenos de adaptabilidade à natureza – como um mamífero que seguiu a via da especialização -, por outro se distanciavam da mera adaptação morfológica desenvolvendo potencialidades outras que só um primata que evolui pela via dos não-especializados poderia desenvolver, como o caminhar ereto, por mais desajeitado que fosse em seus exemplares primevos.

Após o bipedismo, desenvolve-se, nessas novas espécies de primatas, a continuidade da tríade, isto é, observa-se o surgimento tecnológico e o aumento do tamanho do cérebro. Estes, sim, numa relação demasiado estreita de simultaneidade.

Registra-se a possibilidade de algumas espécies do gênero *Australopithecus* terem se apropriado de algum tipo de ferramenta em torno de 2,5 milhões de anos atrás⁶, e, concomitantemente a este fato, outras espécies de humanóides do gênero *Homo* – como o *Homo erectus* - terem dado início a uma dieta mais variada (incluindo a ingestão de carne, e, em consequência, proteínas mais complexas) que possibilitou, por sua vez, o aumento do tamanho do cérebro⁷. E com este aumento, o terreno para o desenvolvimento de outras funções psicológicas (agora superiores) estava se preparando.

6 Cf. NEVES (2006).

7 Um cérebro aumentado e que mesmo após o nascimento continua crescendo até 1.400 c.c. permite uma infância prolongada e uma puberdade somente aos 12 anos em contraste com a maturação sexual de chimpanzés, aos 7 anos de idade.

Nicholas Toth passou muitos anos aperfeiçoando técnicas de fabricação de artefatos de pedra e tem um bom conhecimento da mecânica das lascas de pedra. Para trabalhar eficientemente, o britador deve escolher uma pedra que tenha a forma apropriada, que tenha o canto correto para bater; e o movimento de bater exige grande prática para obter-se a intensidade apropriada de força no lugar certo. “Parece claro que os primeiros proto-humanos fabricantes de artefatos tinham um bom senso intuitivo dos fundamentos do trabalho com pedras”, escreveu Toth em um artigo de 1985. “Não há dúvida de que os primeiros ferramenteiros possuíam uma capacidade mental superior à dos macacos”, disse-me ele recentemente. “A fabricação de artefatos exige uma coordenação significativa de habilidades cognitivas e motoras” (LEAKEY, 1995, p. 46-47, grifos do autor).

A partir de então, estas novas espécies de primatas cada vez mais se assemelhavam ao que somos hoje e distanciavam-se progressivamente dos macacos. E isto foi possível por uma série de fatores que se desenrolaram ao longo de alguns milhões de anos, desde as adaptações à natureza, como o bipedismo, até a apropriação de ferramentas como condição para a transformação da natureza e o desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas, tendo como fundamento o trabalho. Pelo trabalho estas novas espécies de primatas transformavam a natureza ao mesmo tempo em que se transformavam e agora não mais num sentido estritamente biológico, mas numa outra esfera; a do ser social.

Para a ontologia marxiana, a relação subjetividade-objetividade é muito cara aos estudos do ser social, pois a

categoria trabalho encerra dois momentos preponderantes com autonomias relativas entre si, mas ontologicamente dependentes um do outro. São eles: a prévia-ideação e a causalidade. A primeira refere-se à possibilidade de se projetar psiquicamente aquilo que se deseja objetivar. E a segunda diz respeito a determinadas circunstâncias desencadeadas sobre as quais o sujeito não tem domínio, encerrando a síntese de múltiplas determinações que podem ocorrer no objeto entre o projeto idealizado e a sua materialização.

Pela primeira vez na pré-história humana, há indícios de que os fabricantes de artefatos tinham um modelo mental do que desejavam produzir — que eles estavam impondo intencionalmente uma forma à matéria-prima que utilizavam. O implemento que sugere isto é o assim chamado machado manual, um utensílio em forma de gota de lágrima que exigia uma habilidade notável e paciência para ser feito. Toth e outros experimentalistas precisaram de vários meses para adquirir a habilidade de produzir machados manuais de qualidade igual aos encontrados nos registros arqueológicos desta época. O aparecimento do machado manual nos registros arqueológicos acompanha a emergência do *Homo erectus*, o suposto descendente do *Homo habilis* e ancestral do *Homo sapien* (LEAKEY, 1995, p. 47).

Sobre a questão, Lewis ainda aponta:

O uso das ferramentas é ainda mais condicionado, em primeiro lugar, por uma espécie de desenvolvimento mental, habilitando o homem a prever a ação de sua ferramenta. Isto se aplica ao máximo à confecção

de ferramentas para as quais é necessário visualizar um uso futuro de algo que ainda não existe (LEWIS, 1968, p.33).

Marx deixou muitas pistas sobre a nova base ontológica que fundamenta o seu pensamento. O mundo humanizado, no qual o homem se objetiva transformando-o incessantemente em um outro ambiente social, revela-se então como novo. E diante deste “novo”, que provoca o homem a dar novas respostas às novas necessidades surgidas, transforma o próprio homem em sua totalidade, tanto objetiva quanto subjetivamente. Pode-se ilustrar como demonstração disso a crítica feita por Marx a Ludwig Feuerbach (1804-1872) na primeira tese Ad Feuerbach: “[...] Feuerbach quer objetos sensíveis – efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade objetiva. [...]” (MARX, 1978, p. 51).

Diante do exposto na tríade bipedismo-tecnologia-tamanho do cérebro aumentado, cabe ressaltar que a fase de adaptação do bipedismo ao desenvolvimento de uma tecnologia manifestada na manufatura de ferramentas de corte (p. ex.), forjada pelo trabalho e este só sendo possível pelo tamanho do cérebro aumentado, revela-se como um momento de “recuo das barreiras naturais”, o qual estabelecia um distanciamento do mundo natural, (através do surgimento de um mundo humanizado) sem nunca deixar de fazer parte dele.

Sabemos que a base ontológica do salto foi a transformação da adaptabilidade passiva do organismo ao ambiente em uma adaptação ativa, com o que a sociabilidade surge como nova maneira de generidade e aos poucos supera,

processualmente, seu caráter imediato puramente biológico. [...] E na medida em que o ser humano, o qual em sua sociabilidade supera sua mera existência biológica, jamais deixa de ter uma base do ser biológica e se reproduzir biologicamente, também jamais pode romper sua ligação com a esfera inorgânica. Nesse duplo sentido, o ser humano jamais cessa de ser também ente natural. Mas de tal modo que o natural nele e em seu ambiente (socialmente) remodelado é cada vez mais fortemente dominado por determinações do ser social, enquanto as determinações biológicas podem ser apenas qualitativamente modificadas, mas nunca suprimidas de modo completo (LUKÁCS, 2010, p. 79-80).

Com efeito, o homem passa a ser homem quando esta nova espécie de primata bípede passa a transformar a natureza através do trabalho, humanizando o mundo natural e a si próprio⁸. O mundo sensível, então, lhe aparece como objeto. Psicologicamente, aquilo que é natural se revela como social e não somente projetado na mente, mas objetivado pela práxis. Ora, “o pensamento e o ser são diversos, mas formam ao mesmo tempo uma unidade” (MARX, 2006, p. 141) e o pôr teleológico tem tanto peso na diferença entre as atividades meramente biológicas e as atividades do complexo social.

8 Na precisão ontológica de Marx (MARX, 2006, p. 142): “O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem para o homem. Por consequência, os sentidos tornaram-se diretamente teóricos na sua prática. Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação humana objetiva a si mesma e ao homem, e vice-versa”.

Por isso ele [Marx, A.L.] critica o materialismo de Feuerbach – e, assim, em toda ontologia materialista antiga – seu caráter que ignora a práxis, orientado para a mera contemplação (o que se relaciona estritamente com uma orientação unilateral para o ser-natural). [...] A crítica de Marx é uma crítica ontológica. Parte do fato de que o ser social, como adaptação ativa do homem ao seu ambiente, repousa primária e irrevogavelmente na práxis. [...] Precisamente o lugar ontológico central da práxis no ser social constitui a chave para a sua gênese a partir do modo de adaptação meramente passivo diante do ambiente na esfera do ser da natureza orgânica (LUKÁCS, 2010, p. 71-72).

Por conseguinte, o debate sobre como o homem se tornou homem, ou melhor, como se deu o salto ontológico de primatas não-especializados para humanos não deve se desencaminhar na busca por razões genéticas, mas sim direcioná-lo para as formas de intercâmbio com a natureza que o humanoide tem desenvolvido, a partir do incipiente trabalho realizado sobre o mundo natural num processo de “adaptação ativa” inexistente nos mundos inorgânico e orgânico (antes do homem).

Portanto, em rigor, se se direcionou aqui o problema da caracterização do humano enquanto tal através do seu intercâmbio (forjado pelo trabalho) com a natureza e ele mesmo – o homem – sendo sua parte inseparável, poder-se-ia, in totum, enunciar que, quando a particularidade primitiva, restrita à esfera biológica, passa ser universalidade social; as necessidades (agora não somente biológicas, mas sociais) e suas satisfações tomam dimensões coletivas; e a

singularidade se torna individualidade, a práxis aparece como fundamental mediação.

Do caráter desta relação infere-se até que ponto o homem se tornou e se compreendeu a si mesmo como ser genérico, como ser humano; a relação do homem à mulher constitui a relação mais natural do homem ao homem. Nela se manifesta, por conseguinte, em que medida a sua essência humana se tornou, para ele, uma essência natural, até que ponto a sua característica humana se tornou natureza. Na mesma relação, revela-se também em que medida as necessidades do homem se transformaram em necessidades humanas e, portanto, em que medida o outro homem enquanto pessoa se tornou para ele uma necessidade, até que ponto ele, na sua existência mais individual, é ao mesmo tempo um ser social (MARX, 2006 p. 137).

Neste envolver e em consonância com os pressupostos do desenvolvimento orgânico para o surgimento do ser social – a transição que transforma o homem em sujeito e o mundo natural em objeto –, Marx não só denuncia a unilateralidade da relação entre subjetividade e objetividade, ora pondo peso na subjetividade, na ideia; ora pendendo a balança para a objetividade, o “sensível como tal”, como também aponta para a síntese ontológica subjetividade-objetividade:

A falha capital de todo materialismo até agora (incluindo o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo.

Daí em oposição ao materialismo, o lado ativo ser desenvolvido, de um modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal (MARX, 1978, p. 51.).

Durante o intervalo de 7 a 2 milhões de anos, que compreende dos primeiros momentos de separação anatomo-fisiológico entre os macacos então conhecidos e algumas espécies novas de primatas para as primeiras ferramentas intencionalmente fabricadas – marcando o início efetivo de dominação da natureza – pode-se considerá-lo como um intervalo de adaptações biológicas (como o bipedismo), interfaciado com o salto ontológico (apropriação de ferramentas e o desenvolvimento de processos psicológicos superiores), ou seja, “um período de transição do macaco ao homem”.

Este período marca o momento em que o humano insurgente se revela como sujeito diante de um mundo natural que lhe aparece como objeto, transformando incessantemente o seu intercâmbio com a natureza (da qual ele próprio não se pode apartar) numa relação social, mediada fundamentalmente pela práxis.

Porém, a síntese ontológica subjetividade-objetividade-pôr teleológico, tão cara para o processo de humanização (o pôr teleológico), não seria possível sem um alto nível de “organização corporal”, sem um complexo desenvolvimento orgânico (como o bipedismo), que caminhasse pela via da não-especialização dos mamíferos e permitisse um tamanho do cérebro aumentado e o surgimento da tecnologia. Neste sentido “A própria história constitui uma parte real da história natural, o desenvolvimento da natureza a caminho do homem” (MARX, 2006, p. 146).

A partir dos breves comentários aqui expostos, inicia-se uma pesquisa filosófico-científica calcada no materialismo histórico-dialético e ancorada na ontologia marxiana, que se propõe a contribuir para o entendimento de como se deu o processo de transição do mundo natural biológico-causal para o mundo humanizado histórico-social; das novas espécies de primatas para o ser social.

Referências

DARWIN, Charles. A origem das espécies por meio da seleção natural, ou, A preservação das raças favorecidas na luta pela vida: tomos I, II e III. Tradução André Campos Mesquita. São Paulo: Editora Escala, 2009.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas vol. 2. Ed. e Gráfica Polar, pp. 269-282, 1961.

LEAKEY, Richard. A origem da espécie humana. Ed. Rocco. Rio de Janeiro, 1995.

LEWIS, John. O homem e a evolução. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Boitempo Editorial. São Paulo, 2010.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. In: MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, pp. 49-53, 1978.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Editora Martin Claret. São Paulo, 2006).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Boitempo Editorial. São Paulo, 2007.

NEVES, Walter A. “E no princípio... era o macaco”. In: Revista Estudos Avançados. São Paulo, vol. 20, n. 58, pp. 249-285, set-dez. 2006.

O cinema de Serguei Eisenstein: A influência da teoria marxista na concepção do filme A greve e a representação do proletariado como agente revolucionário

Rafaela Natacci Musto¹

¹ Bacharel em Relações Internacionais pela PUC-SP e em Comunicação Social – Jornalismo pela PUC-SP. Autora do livro *Fábrica em Movimento*, publicado pela editora CEMOP. Autora da monografia *Operários em Cena e Cinema em Movimento: um giro cinematográfico pelo ABC das décadas de 1970 e 1980*. E-mail: rafanatacci@gmail.com

1. As fábricas se instalaram nos centros urbanos e as câmeras foram parar nas fábricas

Estabelecer com precisão o surgimento do cinema não é tarefa fácil. No entanto, a patenteação e utilização do cinematógrafo – uma máquina de filmar movida a manivela e que funcionava como projetor de cinema – pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, em 1895, representa um marco para o fazer cinematográfico. Filhos de Antoine Lumière, fotógrafo e dono de uma fábrica de películas fotográficas – a Usine Lumière, situada em Lyon, na França –, os irmãos Lumière realizaram seu primeiro experimento com o cinematógrafo justamente na porta da fábrica da família.

La sortie des ouvriers de l'usine Lumière (A saída dos operários da fábrica Lumière, em português), um filme sem som de aproximadamente 40 segundos, mostra os trabalhadores – em sua maioria mulheres – deixando a fábrica Lumière. O cinematógrafo está situado um pouco à frente da porta da fábrica em uma posição fixa, de modo que, com uma certa distância, consegue captar frontalmente o movimento das pessoas deixando o local e seguindo para as duas direções laterais: ninguém segue em frente porque lá está o aparato de filmagem. Os trabalhadores daquela indústria, não acostumados com o objeto que está diante deles, evitam olhar para a câmera diretamente e muitas vezes passam apressados para fugir dela. Alguns interagem com os colegas sem perceber que estão sendo filmados e outros entram e saem de cena, e o cinematógrafo continua lá. A porta se fecha encerrando o filme.

Este, que é considerado um dos primeiros filmes da história, foi exibido também na primeira projeção pública de

que se tem notícia, que ocorreu em 28 de dezembro de 1895, em Paris, concretizando a experiência de mostrar ao público o movimento das fotografias animadas que os irmãos Lumière haviam capturado em situações cotidianas (HUTINET, 1995).

Para o presente artigo, é curioso que o filme inicial dos irmãos Lumière faça referência a uma fábrica e aos seus operários. A escolha parece ideal se considerarmos que, com o uso do cinematógrafo, o objetivo era captar imagens em movimento. E a fábrica, com a diversidade de pessoas passando pela porta, condensa o movimento trazido pelas transformações da modernidade industrial nos centros urbanos. Além do mais, o acontecimento – a saída dos trabalhadores da fábrica Lumière – fazia parte da rotina dos irmãos Lumière, ou seja, a escolha pode ter sido influenciada pela proximidade dos irmãos com a situação e com o ambiente filmado.

Em 1895, ano em que os irmãos Lumière filmaram *La sortie des ouvriers de l'usine Lumière*, os centros urbanos europeus vivenciavam o capitalismo de tipo industrial que entrava em seu período monopolista, reflexo do modo produtivo desenvolvido a partir da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra ainda no século XVIII. Com a livre concorrência de mercado, um número relativamente baixo de corporações mantinha a concentração e a centralização do capital, eliminando a concorrência e aumentando a produtividade para, assim, aumentar o lucro.

No período, o novo proletariado, surgido posteriormente às décadas de 1830 e 1840, constituído pelas classes trabalhadoras urbanas e industriais, vivia em um mundo separado socialmente e às vezes topograficamente das classes média e alta (HOBSBAWN, 2000, p.261), contexto

no qual os centros industriais continuaram a ser por muito tempo comunidades, “fosse porque nunca deixaram de ser aldeias ou fosse porque mantiveram a característica de ‘vizinhanças’ mesmo quando cresceram e se integraram na típica cidade industrial de tamanho médio – entre 50 mil e 80 mil” (HOBSBAWN, op. cit., p.262).

Com o desenvolvimento da burguesia e do capital, desenvolveu-se também o proletariado, “a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho, e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital” (MARX, 1993, p.23). E, quando o capitalismo industrial tornou-se o modo de produção e de vida comum das classes trabalhadoras da Grã-Bretanha e da Europa no século XIX sob o liberalismo burguês, “a classe operária começou a assumir o caráter homogêneo de um proletariado fabril” (DOBB, 1973, p.264).

Os adventos tecnológicos que vinham modernizando as indústrias e otimizando os lucros também transformaram as relações de trabalho dentro das fábricas: com a divisão interna do trabalho, os operários eram responsáveis por funções específicas ao longo do processo produtivo, ou seja, se especializavam em etapas da produção e não confeccionavam os produtos do começo ao fim e nem para o uso próprio.

Ao redefinir a relação capital x trabalho, a Revolução Industrial alterou também as condições da concorrência capitalista – sobre a qual Friedrich Engels salientou aspectos desagregadores e anti-humanos, como as jornadas de trabalho exaustivas, os ambientes fabris insalubres, os salários baixos e a presença da massiva mão-de-obra de mulheres

solteiras e crianças nos espaços fabris² - de forma que os monopólios industriais se tornaram frequentes e, assim, ia se completando a subordinação efetiva do trabalho ao capital.

Na obra *Mundos do Trabalho: novos estudos sobre história operária*, Hobsbawn nos atenta ao seguinte fato: embora a teoria e a literatura acadêmicas tendam a convergir a vida da classe operária com a atuação do movimento operário, tais condições são distintas, porém não inseparáveis, uma vez que, sobretudo a partir do final do século XIX, o mundo e a cultura das classes trabalhadoras (na Europa) é incompreensível sem considerar-se o papel do movimento operário, que por longos períodos foi o seu núcleo (HOBSPATH, 2000, p. 261).

Isso nos permite olhar para a industrialização como uma abertura de possibilidades para o desenvolvimento de novas modalidades de luta e de organização dos trabalhadores fabris³, como as greves, o sindicato – ou associações profissionais por labor ou indústria –, a solidariedade de classe e as sociedades de auxílio mútuo e de convívio social.

Em meados do século XIX, os operários começavam a formar núcleos de organização e união em prol de interesses em comum, como a defesa dos salários e a diminuição da jornada de trabalho.

Para Marx e Engels (1993, p. 74), tal união foi “facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação criados pela grande indústria e que permitem o contato entre operários de localidades diferentes”.

2 Cf. GORENDER, Jacob. *Da Alienação ao Valor-Trabalho*. In: *Para a Crítica da Economia Política*. MARX, K. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

3 Para Hobsbawn (2000, p. 261), tais modalidades vinham da “experiência acumulada da organização pré-industrial que forneceu parte da estrutura para a organização do novo proletariado”.

Na Rússia pré-revolucionária do final do século XIX e início do século XX, o atraso econômico era evidente em relação a outras nações europeias como França, Inglaterra e Alemanha. A industrialização tardia e concentrada em grandes cidades, como Kiev, Moscou e Petrogrado (capital do país no período), era reflexo da estrutura social agrária e semifeudal, mantida sob a monarquia absolutista comandada pelo czar Nicolau II, onde a aristocracia rural e o clero ortodoxo eram os maiores detentores da propriedade da terra.

No período, estima-se que 87% dos russos viviam no campo e 81,5% eram agricultores, segundo o primeiro censo da nação datado de 1987 (BROUÉ, 2014).

Com o incipiente desenvolvimento industrial nos centros urbanos, onde empresários burgueses da França, Alemanha e Inglaterra investiam seu capital, “as grandes propriedades da nobreza e as comunidades camponesas coexistiam com os monopólios industriais e financeiros” (BROUÉ, Pierre, 2014, p. 1), assim como o imenso número de analfabetos e a burguesia intelectual. Pouco a pouco a população rural iniciou a migração em busca de trabalho urbano, compondo assim o proletariado russo, majoritariamente de origem camponesa. No entanto, apesar da rápida transição para o capitalismo, a estrutura de governo absolutista não garantia direitos constitucionais aos proletários industriais, além do quê havia constante repressão contra greves e manifestações.

Em 1905, a Rússia passa pela revolução que mais tarde será considerada o ensaio geral da Revolução de Outubro de 1917. A derrota para o Japão na guerra russo-japonesa (1904-1905), na qual as duas nações disputavam o controle da Manchúria, é considerada a causa imediata da Revolução de 1905. Em crise econômica prolongada, revoltas populares de vários setores começaram a surgir na Rússia.

No Domingo Sangrento, mais de mil pessoas foram mortas em São Petersburgo, em frente ao Palácio de Inverno, por ordem do czar Nicolau II, quando a guarda czarista foi autorizada a abrir fogo contra a multidão que iria apresentar uma petição ao czar contendo algumas reclamações e reivindicações do povo, como a criação de um parlamento e de partidos políticos, pedidos por reforma agrária e pela criação de nova legislação para o trabalho. Greves ocorriam em fábricas e até a marinha russa organizou uma revolta.

No mesmo ano, foram instaurados conselhos operários dentro das fábricas com o objetivo de coordenar greves e decisões dos trabalhadores, ao lado dos soviets, que eram conselhos de trabalhadores que envolviam não só operários de fábricas, mas camponeses e soldados e funcionavam como uma representação política externa à esfera produtiva; uma organização social. Os soviets, inclusive, se transformaram em espaços de discussão e articulação política essenciais para a estrutura organizacional da Revolução de 1917 e da instauração da União Soviética.

Lênin escreve sobre a Revolução de 1905 logo após o Domingo Sangrento em *O Começo da Revolução na Rússia*, destacando a importância do aprendizado da repressão para a classe trabalhadora, que realizava greves em diversas províncias do império russo, se organizava e pegava em armas:

A classe operária recebeu uma grande lição de guerra civil; a educação revolucionária do proletariado avançou num dia como não poderia avançar em meses e anos de vida cinzenta, enfadonha e oprimida. A palavra de ordem do heroico proletariado de

Petersburgo “morte ou liberdade!” ecoa agora em toda a Rússia. Os acontecimentos desenrolam-se com uma rapidez surpreendente. A greve geral em Petersburgo cresce. Toda a vida industrial, social e política está paralisada (LÊNIN, 2014, p. 1).

Em decorrência do processo de manifestações populares, o czar Nicolau II instaura uma monarquia constitucional, com a presença do parlamento (Duma). Após uma incursão fracassada na Primeira Guerra Mundial e a continuidade do movimento grevista na Rússia, o czar é retirado do poder em 1917, quando Kerenski (do grupo político menchevique) assume o governo provisório, resultando em uma abertura apenas simbólica.

2. O cinema como instrumento de mudança social

Em 1917, a Revolução de Outubro derrubou o governo provisório instaurado na Rússia após a queda da monarquia absolutista e culminou na chegada do Partido Bolchevique - e, portanto, do governo socialista - ao poder, comandado por Vladimir Lênin, em um país recém-industrializado. Entre algumas medidas instantâneas, Lênin retirou a Rússia da Primeira Guerra Mundial em 1918, além de promover a redistribuição de terras para os trabalhadores rurais, a nacionalização dos bancos e o empoderamento dos soviets como organizações sociais.

A partir da ascensão do regime socialista na Rússia e com a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que ocorreu oficialmente em 1922, o Partido Bolchevique procurou se distanciar do regime czarista por

meio de sua ideologia, tomando medidas para conduzir a URSS no caminho do socialismo real sob influência da teoria de Karl Marx e Friedrich Engels. Para isso, o Partido Comunista (antigo Partido Bolchevique) foi instituído como o único da Rússia. O partido único deveria funcionar como plataforma para alavancar a ditadura do proletariado e, além do mais, para promover as reformas necessárias durante a implantação do socialismo real, como a extinção de todos os títulos de nobreza, a desapropriação de bancos e indústrias do território, a reforma agrária e o fim da propriedade privada da terra.

Sob a liderança de Lênin, os soviets alcançaram o status de organização social máxima do povo trabalhador, reconhecidos pelo aparato estatal. Em outras palavras, representavam “a forma organizativa da aliança da classe operária e o campesinato em todas as fases de seu desenvolvimento [...]; a forma organizativa em que se modelou a unidade político-social e ideológica do povo soviético” (SOVIETES. Dicionário Político, 2014, p. 1).

Com a garantia de representação da classe trabalhadora nas esferas da produção, política e estatal, fortaleceu-se nas classes intelectuais da URSS o debate sobre o elo entre a massa proletária e o fazer intelectual e artístico incentivado pelo governo socialista.

Influenciado pelos ideais da Revolução Russa de outubro de 1917 e pela orientação socialista do Partido Bolchevique, Serguei Eisenstein, artista soviético nascido em Riga, na Letônia (então pertencente ao Império Czarista russo), que participou ativamente do movimento revolucionário, desenvolveu um cinema engajado com a causa socialista.

O cinema de Eisenstein tem forte vínculo com o ideário da corrente artística, estética e política surgida no século XX denominada Construtivismo Russo⁴. A estética construtivista era marcada pela busca de uma arte nova, dando ênfase às formas geométricas e arquitetônicas, à engenharia, aos novos materiais presentes nas indústrias, às máquinas e seus mecanismos e às cores primárias.

A concepção de arte do movimento incluía a finalidade social, uma vez que esteve inserida em uma realidade revolucionária concreta e deveria, então, produzir elementos artísticos úteis para a vida do povo. Em outras palavras, não bastava apenas criar uma nova arte calcada em novas ideias, mas conceber obras que fossem elementos revolucionários na construção de um novo mundo – socialista – habitado por novos homens.

O cinema, como arte recente e pouco explorada, deveria buscar formas e técnicas de expressão para incentivar a massa de trabalhadores a acreditar em sua força como elemento essencial para o progresso da nova ordem social. Seu poder de organizar os trabalhadores e de divulgar as propostas de mudanças sociais – como a relação entre homem e máquina – foi bastante utilizado e incentivado pelo governo soviético em seus filmes propagandistas e de cunho educacional.

Conforme Eisenstein (2002, p.11), em *A forma do filme*⁵, “o filme, com suas ricas potencialidades técnicas e sua abundante invenção criativa, permite estabelecer um contato internacional com as ideias contemporâneas”.

4 Os principais expoentes do Construtivismo Russo foram: Maiakovski, na poesia, pintura e dramaturgia; El Lissitzky, no design gráfico; Rodchenko, na fotografia e no design gráfico; Tatlin, na pintura, escultura e arquitetura e Meyerhold, no teatro.

5 EISENSTEIN, Serguei. **A forma do filme**. São Paulo: Jorge Zahar, 2002.

Assim, o realizador de cinema acreditava que o movimento cinematográfico socialista deveria reunir as experiências do passado e do presente para enfrentar novos problemas do fazer cinematográfico e dominá-los, embora sem esquecer de “que a base genuína da estética e o material mais valioso de uma nova técnica é e sempre será a profundidade ideológica do tema e do conteúdo” (EISENSTEIN, op. cit., p. 13).

Os realizadores engajados de cinema da União Soviética, como Serguei Eisenstein, Dziga Vertov e Grigori Aleksandrov, referiam-se a si mesmos e aos outros da mesma categoria como trabalhadores do cinema, enfatizando a experiência coletiva do fazer cinematográfico como trabalho, como processo criativo técnico, prático, teórico e político e como construção (daí a importância do processo de montagem), ao invés de exaltar o caráter individual da criação artística como manifestação de um processo íntimo, intangível e subjetivo que une o artista à sua obra.

Essa denominação carrega em si o reconhecimento dos realizadores de cinema como participantes da classe trabalhadora, além de enxergar seu trabalho como necessário para o funcionamento da sociedade socialista, não em busca da criação de obras-primas, mas de elementos úteis para a vida do povo e de novos conceitos de produção e de acesso à cultura.

O envolvimento de Eisenstein com o mundo cinematográfico teve início no teatro, quando, em 1920, entra para o Proletkult, organização que tinha como objetivo incentivar a propagação da cultura operária pela União Soviética, apresentando obras com temas comuns aos operários de distintas categorias e estimulando a cultura proletária feita e concebida pelos próprios trabalhadores, a

quem a arte deveria servir como instrumento das forças de classe e ser fundada no coletivismo. No Teatro do Proletkult, Eisenstein começou como desenhista, confeccionando cenários, figurinos e esquemas de encenação. Foi durante essa experiência que teve contato com o diretor teatral construtivista Meyerhold.

Para a peça do diretor Ostrovsky, Mesmo o mais sábio se deixa enganar, exibida no Teatro do Proletkult em março de 1923, Eisenstein utilizou um filme mudo de curta-metragem cômico que integrava a montagem do espetáculo. O filme, conhecido como O diário de Glumov, é considerado sua primeira experiência cinematográfica. Em ocasiões anteriores, no entanto, como na peça O Mexicano, baseada na obra de Jack London e dirigida por Smishlaiev, Eisenstein colaborou com a obra teatral incluindo elementos novos para a encenação. Era possível observar a inserção de elementos descritos por Eisenstein (2002, op. cit., p. 17) “como puramente cinematográficos, como os próprios eventos ao invés da reação aos eventos, puramente teatral”. Ou seja, trazia para o palco, ao mesmo tempo, em um único cenário realista, diversos acontecimentos e ações, característica distinta dos padrões teatrais de seu tempo.

Enquanto outras cenas influenciavam a plateia através da entonação, gestos e mímica, nossa cena usou meios realistas, até estruturais – luta real, corpos caindo no chão do ringue, respirações arquejantes, o brilho do suor nos corpos e, finalmente, o inesquecível choque das luvas contra a pele esticada e os músculos tensos. Cenários fictícios deram lugar a um ringue realista. (EISENSTEIN, op. cit., p. 18).

O diálogo entre elementos artísticos diversos, iniciado por Eisenstein na dramaturgia teatral será explorado em sua obra cinematográfica, e a montagem fílmica será o método mais eficaz de mostrar ao público a inserção de tais elementos no cinema.

3. A montagem de atrações e o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels

A montagem cinematográfica é um processo de pós-produção (embora esteja intimamente ligado ao processo de concepção e de filmagem) em que se ordena e se ajusta os planos de um filme, levando em conta escolhas narrativas, visuais, rítmicas, dramáticas e estéticas com a intenção de dar continuidade às imagens e elementos fílmicos de modo que componham uma unidade e alcancem o resultado esperado.

Muito além de um procedimento técnico, a montagem esteve no centro do desenvolvimento cinematográfico soviético. Seus realizadores, em geral, a inseriam como atividade essencial e perceptível em suas narrativas, reconhecendo-a como um meio de expressão, de dar corpo e de tornar legível ao espectador a concepção de mundo em que acreditavam. Assim, a montagem era a expressão das premissas sociais do realizador da composição e assumia distintas funções para transmitir da maneira escolhida as intencionalidades temáticas, ideológicas, estéticas e representativas de seus realizadores ao público.

Em *A Forma do Filme*, no capítulo “Métodos de Montagem”, Eisenstein discorre sobre as categorias formais de montagem conhecidas e experimentadas por ele àquela altura. São elas: a montagem métrica, que diz respeito à

duração de cada um dos planos, onde o conteúdo presente no quadro está subordinado ao compasso métrico escolhido pela montagem; a montagem rítmica, em que a atenção maior está na continuidade visual dos planos e o conteúdo do quadro deve ser igualmente levado em consideração no processo de sequenciação das cenas.

Isso significa o movimento dentro do quadro impulsiona o movimento da montagem de um quadro a outro; a montagem tonal, que é baseada no tom geral do fragmento, ou seja, utiliza todas as sensações do quadro (que compõem o tom) para compor a montagem; a montagem atonal, onde todos os estímulos, sensações e tons do fragmento são considerados como um complexo que influencia no método de montagem; e, por último, a montagem intelectual.

Sobre a última, Eisenstein escreve:

A montagem intelectual é a montagem não de sons atonais geralmente fisiológicos, mas de sons e atonalidades de um tipo intelectual, isto é, conflito-justaposição de sensações intelectuais associativas. O cinema intelectual será aquele que resolver o conflito-justaposição das harmonias fisiológica e intelectual. Construindo uma forma completamente nova de cinematografia – a realização da revolução na história geral da cultura; construindo uma síntese de ciência, arte e militância de classe. (EISENSTEIN, 2002, p. 86).

Em busca de uma forma “completamente nova de cinematografia” e da construção da “síntese entre ciência, arte e militância de classe” pelo cinema, às quais se refere em *A Forma do Filme*, Eisenstein passa a incorporar o método da

montagem de atrações no cinema, como resultado de seus experimentos teatrais e cinematográficos e de estudos acerca da teoria da montagem.

Ao contrário de outros realizadores de cinema soviéticos que buscavam a criação e a utilização de elementos puramente cinematográficos para compor as obras, Eisenstein constrói a montagem de atrações a partir da reunião de elementos cênicos e de dramaturgia de criações populares como o teatro (especialmente o soviético e o Kabuki, forma teatral tradicional do Japão), o circo, a ópera e os cartazes construtivistas.

Por outro lado, Dziga Vertov, realizador de cinema soviético e diretor do filme *Um Homem com uma Câmera*, de 1929, expressa no manifesto *Nós – variações do movimento*⁶, de 1919, princípios e objetivos do grupo de novos realizadores cinematográficos da União Soviética, os *kinoks* (junção das palavras russas *kino* - cinema - e *oko* – olho). No manifesto, ressaltam a avidez por romper com o passado e o presente da criação cinematográfica e por desvencilhá-la da música, da literatura e do teatro.

Motivados pelo fascínio da interação entre homem e máquina na União Soviética e, no caso do cinema, entre câmera e olho humano, os *kinoks* queriam distinguir seu material fílmico do que já fora criado até então e criar uma linguagem puramente cinematográfica. Embora empregada de maneira distinta, há um aspecto de centralidade da montagem na obra dos *kinoks* e de Eisenstein. Nos dois casos, ela é vista como uma escolha ideológica e constitui um processo intelectual e técnico, quase artesanal, que abrange desde a concepção até a exibição do filme.

6 Cf. VERTOV, Dziga. *Nós – variações do movimento*. In: XAVIER, Ismail (org.). *A Experiência do Cinema*. 3a edição. Rio de Janeiro: Graal, 2003, p. 247.

Voltando à montagem de atrações de Eisenstein, vale ressaltar que sua forma é construída em cima da lógica de conflito-sobreposição de imagens. Isso significa que, ao invés de explorar o condicionamento espaço-temporal da narrativa linear e a transição sucessiva e sutil entre planos, Eisenstein opta pelo choque entre eles. Nas palavras de Eisenstein:

A montagem é uma ideia que nasce da colisão de planos independentes – planos até opostos um ao outro: o princípio “dramático” [...]. Cada elemento sequencial é percebido não em seguida mas em cima do outro. Porque a ideia (ou sensação) de movimento nasce do processo da superposição (EISENSTEIN, 2002, p.52-53).

O movimento da narrativa acontece então da superposição conflituosa de imagens e revela a possibilidade de se criar um jogo dinâmico entre a montagem e o enredo sem que todas as tomadas estejam subordinadas à continuidade racional.

A representação A e a representação B devem ser selecionadas entre os muitos possíveis aspectos do tema em desenvolvimento, devem ser procuradas de modo que sua justaposição – isto é, a justaposição destes precisos elementos e não de elementos alternativos – suscite na percepção e nos sentidos do espectador a mais completa imagem deste tema preciso (EISENSTEIN, 1990, p.49).

A escolha pelo conflito ao invés da linearidade não tem motivações meramente estéticas ou técnicas. Além de arrancar o espectador da comodidade de sua vida cotidiana,

a montagem de atrações convida-o a exercer um novo posicionamento em relação ao filme, no qual sua participação racional e emocional deve ser ativa e determinante de sua impressão sobre a obra.

Intencionalmente, a montagem de atrações visa reproduzir a tensão da luta de classes antagônicas no capitalismo: opressores (burguesia detentora dos meios de produção) x oprimidos (proletariado que sobrevive pela venda da força de trabalho), de acordo com a denominação de Karl Marx. Vejamos:

(...) em lugar do reflexo 'estático' de um determinado fato que é exigido pelo tema e cuja solução é admitida unicamente por meio de ações, logicamente relacionadas a um tal acontecimento, um novo procedimento é proposto: a montagem livre de ações (atrações) arbitrariamente escolhidas e independentes (também exteriores à composição e ao enredo vivido pelos atores), porém com o objetivo preciso de atingir um certo efeito temático final. É isso a montagem de atrações. (EISENSTEIN, 2003, p. 190).

Em outras palavras, a montagem de atrações provoca radicalmente a alteração dos princípios de construção do produto final com seus artifícios manipuláveis, utilizando o conceito de materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels.

É evidente que a vasta obra de Marx e Engels e sua teorização sobre a organização do sistema capitalista e propostas de superação desse estágio histórico da sociedade ocuparam papel de extrema importância para a Revolução de Outubro

de 1917 e na orientação do Partido Comunista na condução do governo da União Soviética.

O materialismo histórico-dialético foi o método encontrado por Eisenstein para fazer o espectador se movimentar e, assim, se posicionar ideologicamente sobre o que vê por meio da criação de uma linguagem cinematográfica condizente com os objetivos da instauração de um sistema comunista⁷.

De maneira resumida, entende-se por dialética toda formulação composta por uma tese, ou afirmação (A), antítese, ou afirmação contrária (B), e síntese, ou resultado dessa contraposição (C). Vale lembrar que a dialética é um ciclo e que, portanto, a síntese não é conclusiva em si.

Para desenvolver seu conceito de dialética, Marx e Engels partem da definição de Hegel. De modo resumido, a dialética hegeliana considera o princípio idealista em que a razão determina a realidade objetiva (material) da vida do indivíduo. O idealismo hegeliano considera “o mundo como a materialização da ideia absoluta, do espírito universal, da consciência” (STÁLIN, 2014, p. 1).

Adotando uma perspectiva filosófica materialista, Marx e Engels partem do conceito de que as condições do mundo material (os meios de produção, o capital, os recursos naturais, a infraestrutura e a superestrutura social etc.) determinam a existência humana e a consciência, e não o contrário. A esse respeito, Marx declara que “não é a consciência do homem que determina a sua existência, mas, ao contrário, sua existência social é que determina a sua consciência” (MARX, 1982a, p. 339).

⁷ Assim como diversos artistas soviéticos, Eisenstein teve sua obra censurada e sofreu restrições durante o comando de Josef Stálin no Partido Comunista da União Soviética, sobretudo a partir do fim da década de 1920.

No entanto, o materialismo de Karl Marx, além de dialético, é histórico, o que significa que considera a dimensão dinâmica da história na teoria. A história está sempre em movimento e este movimento, por sua vez, é dialético. Para Marx, a dialética é movimento, e o que move a história é a luta de classes; a oposição entre capital e trabalho. Nessa relação conflituosa, as fases do capitalismo são vistas como parte de um processo em que a superação resultaria em uma nova sociedade sem classes pela abolição da propriedade privada dos meios de produção. A síntese do conflito entre o capital e o trabalho seria a ditadura do proletariado que, sendo um estágio necessário para a implantação do comunismo, geraria uma nova tese e, portanto, uma nova antítese, dando continuidade ao movimento da história social.

Em texto de 1938 denominado Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico, Josef Stálin, líder do Partido Comunista da União Soviética de 1922 a 1953, evidencia o propósito de trazer a dialética marxista para a vida prática do povo soviético:

Nas diversas fases de desenvolvimento, o homem emprega diversos modos de produção ou, para dizê-lo em termos mais vulgares, mantém distintos gêneros de vida. Sob o regime do comunismo primitivo, o modo de produção empregado é diferente daquele vigente sob a escravidão; o da escravidão é diferente do em vigor sob o feudalismo, etc. E, em consonância com isto, variam também o regime social de vida dos homens, sua vida espiritual, suas concepções e instituições políticas (STÁLIN, op.cit., p. 09).

A vida do homem soviético da década de 1920 clamava por novas representações de mundo, fossem elas políticas ou artísticas. Era necessário mostrar ao povo que o socialismo soviético promovia a superação da opressão sofrida pelos trabalhadores por parte da burguesia detentora dos meios de produção. Ainda, que o trabalho assumiria uma nova forma e ocuparia um papel distinto na formação da sociedade, transformando a relação entre homem e produto do seu trabalho, entre capital e trabalho e entre trabalho e exploração.

A seguir, será mostrado como o materialismo histórico-dialético foi estetizado por Eisenstein no filme *A Greve* e como o conflito da montagem de atrações ajudou a construir um novo olhar sobre a realidade soviética para os cidadãos que faziam parte dela e para os que não estiveram inseridos naquela experiência social.

4. Uma análise do filme *A Greve*

A categoria trabalho está no centro da concepção do filme *A Greve* (1925), primeiro longa-metragem de Serguei Eisenstein, assim como encontra-se em destaque para o fazer cinematográfico soviético em geral.

De acordo com Karl Marx em *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, escritos em 1844, o conceito de trabalho apresenta um duplo caráter em que é designado, no sentido ontológico, como o elemento mediador da interação do homem com a natureza, com a intenção de modificá-la conscientemente para determinado fim. Ou seja, é como o homem se apropria da natureza para satisfazer às suas necessidades, assumindo-se assim como ser humano, produzindo e reproduzindo sua existência material como ser social em distinção ao animal.

E, por outro lado, a partir do ponto de vista histórico, o trabalho é o elemento de subordinação ao capital, “como trabalho estranhado, de sacrifício e mortificação do homem, cuja expressão máxima se revela na perda dos objetos trabalhados e no próprio ato da produção, no qual o homem se sente fora de si, subtraído” (OLIVEIRA, 2014, p. 74). É nessa dupla concepção de trabalho que está um dos pilares da obra do filósofo alemão elaborada em sua juventude, caso dos Manuscritos Econômico-Filosóficos. Embora seja um texto que marca a fase inicial de sua ampla contribuição teórica, o conceito de trabalho ali elaborado por Karl Marx não será ultrapassado em suas obras posteriores, e, sim, complementado pela incorporação de outras dimensões à teorização da categoria trabalho.

Na sociedade capitalista, o trabalho como produtor de valor de uso e de valor de troca passa por uma inversão ao ser subordinado ao capital, uma vez que se torna mercadoria, visto que a força de trabalho do proletariado não pertence mais ao trabalhador enquanto sujeito do processo de trabalho e, pela sua venda, torna-se mercadoria adquirida pelo capitalista. Nesse cenário, o trabalhador incorpora as características de um objeto, representando mais uma ferramenta empregada no processo produtivo.

Sobre as condições sociais nas quais se trabalha e o emprego das forças produtivas, Marx observa a importância das ferramentas, ou meios de trabalho – elementos fundamentais para o funcionamento do processo – para se chegar ao fim determinado:

como, com que meios se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são

só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha. (MARX, 1982a, p. 151).

Ainda, como Marx ressalta em *Para a crítica da economia política*, o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual, de forma que, vivendo em condições antagônicas ao modo de vida burguês no sistema capitalista – sustentada, sobretudo, pela manutenção da família burguesa, da concentração da propriedade privada e pela detenção dos meios de produção – o proletariado se organizava também pela necessidade de se reconhecer no trabalho executado dentro das fábricas e de encontrar uma identidade que se opusesse à dos capitalistas, o que muitos historiadores e acadêmicos virão a definir como consciência de classe.

Nos primeiros anos da União Soviética, a composição do mundo do trabalho era marcada pela atuação dos soviets, das associações representativas de trabalhadores e dos sindicatos, além das associações entre produtores e proprietários, como as cooperativas industriais e fazendas coletivas, que tinham assistência técnica fornecida pelo Estado, responsável também por controlar a produtividade. Havia ainda a força de trabalho agrícola, os artesãos, os trabalhadores intelectuais e artísticos e o proletariado das empresas estatais. É nesse universo e para os trabalhadores desse cenário econômico, social e político, que será ampliado e consolidado, durante a década de 1930, o primeiro longa-metragem de Eisenstein.

Logo na primeira cena do filme, nos deparamos com um letreiro que mostra as seguintes palavras proferidas por Lênin

em 1907: “a força da classe operária está na sua organização. Sem organização das massas, o proletariado não é nada. Organizado, ele é tudo. Estar organizado significa unidade de ação, a unidade da atividade prática”. O discurso não será retomado durante o filme, mas será um lembrete e um ponto de início para o desenrolar da trama.

Eisenstein recria uma situação vivida pelos trabalhadores de uma fábrica na Rússia pré-revolucionária, em 1912, contando-a de maneira não linear, dividida em seis partes anunciadas pelos letreiros: “Tudo na fábrica está calmo”, “O motivo da greve”, “A fábrica parada”; “A greve se prolonga”; “Provocação e caos” e “Massacre”.

Tudo parece calmo na fábrica: os operários produzem, e o patrão está em sua sala particular garantindo que seus subordinados controlem a produção. Mas há uma agitação entre os trabalhadores, que preparam uma greve. O patrão, em aliança com o governo czarista, e a polícia decidem infiltrar espões no interior do movimento para acompanhar a situação de perto.

A situação se agrava quando um trabalhador comete suicídio após ser acusado injustamente de roubar uma ferramenta da maquinaria. Em resposta, os trabalhadores paralisam a produção e discutem suas reivindicações, que devem ser levadas à direção da empresa – como a jornada de trabalho de oito horas diárias e o aumento salarial de 30% – enquanto o patrão e os oficiais da polícia estudam maneiras de barrar a ação grevista, cogitando o uso da força militar para conter as manifestações populares. Também decidem provocar um incêndio em um armazém para incriminar os trabalhadores e incentivá-los a saquear o que está em seu interior, pois o patrão acreditava que, com o prolongamento

da greve, os trabalhadores cederiam às tentações para acabar com a fome de suas famílias. Por fim, como o último bloco do filme anuncia, ocorre um massacre: a polícia sai às ruas violentamente sob a ordem de aniquilar o movimento grevista, que está em passeata. Policiais atiram em direção à massa e centenas de pessoas caem mortas no chão.

A descrição acima é o quadro geral do filme, ou, melhor, a descrição dos fatos que serão destrinchados na encenação da greve operária de 1912.

Do ponto de vista estético, tendo como base o materialismo histórico-dialético e os métodos formais da montagem, Eisenstein opta por planos que enfatizem a geometria dos elementos cenográficos, a superposição das linhas verticais, horizontais e diagonais, o contraste entre luz e sombras, entre volumes grandes e pequenos, o conflito espacial entre perto e longe, entre os planos (colidindo elementos do primeiro com os que estão em segundo plano), entre as feições humanas de trabalhadores e dos burgueses, entre o movimento das máquinas e o das massas.

O uso de metáforas visuais é outro elemento de destaque na construção da estética cinematográfica de Eisenstein, uma vez que o cinema feito naquele período era mudo e, portanto, não havia a possibilidade de usar metáforas textuais na fala dos personagens. As metáforas imagéticas traziam novas associações para os conceitos explorados nos filmes do realizador soviético, além de reforçarem os estereótipos dos personagens presentes em *A Greve*.

Os espíões infiltrados no movimento, por exemplo, são apresentados ao espectador por meio do leiteiro, que mostra seus apelidos e, em seguida, seus rostos: Buldogue, Macaco

e Raposa, são alguns deles. A câmera mostra, primeiramente em close, cada um individualmente, sobrepondo seus rostos com a face do animal correspondente ao apelido e, posteriormente, cada um realizando uma tarefa cotidiana, novamente com o contraponto de uma cena do animal encenando aquela ação.

Na sequência do suicídio do operário acusado de roubo, a montagem de atrações está presente novamente, embora explorada de outra maneira. O homem prepara uma cinta de couro em close; não vemos seu rosto, apenas o objeto. A cena corta para o ambiente geral da fábrica. Pela sobreposição, aparece a imagem de uma escada caindo e, em seguida, a cinta de couro sendo pressionada logo acima. A fábrica é mostrada novamente, agora com um grupo de trabalhadores conversando. Um deles manifesta uma reação a algo, com o semblante preocupado. A câmera corta para os pés balançando, e as cordas das máquinas se tencionam. A sequência fragmentada e intercalada funciona pelo uso da sobreposição de cenas e da alternância de ritmos intensos com outros mais lentos⁸.

Em *A Greve* e na maioria de seus filmes, Eisenstein trabalha com estereótipos de grupos sociais. Podemos observar o uso de estereótipos logo na primeira sequência do filme, após a fala de Lênin. Na fábrica, vemos as engrenagens e os trabalhadores nos postos de trabalho. Em oposição ao movimento intenso do chão de fábrica, o patrão está sozinho em uma sala ampla e ornamentada. Ele e os homens que ocupam cargos de chefia na fábrica e na polícia são os únicos personagens gordos do filme, e tal característica serve para

⁸ Para ilustrar esse fato ver o Anexo A e sobre a cena final do filme intitulada *Massacre* ver Anexo B, ambos, dispostos no final do artigo.

ilustrar seu estilo de vida cercado de privilégios e a ostentação da riqueza. Ainda, fumam charutos, usam chapéus e vestem ternos.

A escolha em não apresentar personagens complexos (aqueles que temos acesso a fragmentos de sua história de vida que influenciam o desenvolvimento da trama, suas relações pessoais, seus interesses e sua subjetividade, ou o que está por trás de sua personalidade) parte de três premissas que norteiam seu fazer cinematográfico: a) salientar o aspecto geral da situação, ou seja; ressaltar que uma greve de trabalhadores fabris, no caso, não é um evento isolado e não tem a intenção de ser o pano de fundo para explorar histórias de personagens protagonistas. A situação constitui um conflito inerente às interações sociais que é composto por agentes e ideias divergentes e que pode assumir manifestações distintas de acordo com o contexto em que está inserido; b) expor as classes sociais, seus interesses opostos, o funcionamento do sistema capitalista e o materialismo histórico-dialético. Para Eisenstein, era importante representar a luta de classes em seu sentido estrutural e não vangloriar ações individuais. Em *A Greve*, por exemplo, um patrão bondoso, que aceitasse as reivindicações dos operários e barrasse a repressão policial fugiria do estereótipo, da ideia geral da classe capitalista, enfraquecendo a ideia de antagonismo entre burgueses e proletários, que é a base da montagem de atrações e do movimento narrativo e estético da obra.

E, por último, c) extinguir a exaltação de heróis individuais (típicos do cinema do norte-americano D. W Griffith, um dos precursores da cinematografia) e de protagonistas da trama em detrimento dos personagens secundários para, assim, promover a consciência de classe dos proletários e

ressaltar a importância de sua organização e unidade prática para enfrentar as classes opressoras e garantir seus direitos enquanto trabalhadores.

Contraopondo-se ao estereótipo burguês, os operários de *A Greve* transmitem a sensação de que compõem uma verdadeira unidade. Se vestem de maneira semelhante, com roupas simples e surradas, têm feições sérias, cansadas e brutas e, sobretudo, suas decisões são sempre mostradas pelo aspecto coletivo, tanto na esfera produtiva como nas assembleias e passeatas. Em nenhum momento o filme exalta lideranças da massa trabalhadora, e a representação de sua heterogeneidade se dá apenas pelas categorias de idade e gênero.

Assim, pode-se afirmar que a classe trabalhadora, além de ser o motor do enredo de Eisenstein em *A Greve*, representa, pela primeira vez na cinematografia, um herói coletivo. Sua característica mais explorada no filme é, portanto, a de agente revolucionário e organizado cuja força e identidade comum encontram-se na venda da força de trabalho, fator primário que distingue os operários dos capitalistas e que alavanca sua identidade e ação classista.

Para representar a relação antagônica da venda de força de trabalho em massa que sustenta o modo de vida e as instituições burguesas, Eisenstein também utiliza o conflito quantitativo nas imagens. Os operários nunca estão sozinhos, na fábrica ou nas ruas. Estão sempre em grupos numerosos, e não é possível identificar personagens que se sobressaem e que estão presentes em todas as cenas que mostram os proletários. Já o patrão, seus subordinados de chefia, os infiltrados e os oficiais da polícia são personagens insubstituíveis, que não dispõem de semelhantes para a

continuidade do filme e, quando reunidos, formam um grupo pequeno. Ainda, enquanto os operários de A Greve demonstram clareza e racionalidade ao se unir e discutir suas ações, os capitalistas e seus aliados estão sempre com raiva, confusos e dando ordens.

Com isso, tem-se o efeito esperado pela composição: o espectador é convidado a centrar sua percepção sobre o emprego das forças produtivas no capitalismo, sobre a subordinação do trabalho ao capital, sobre a dominação burguesa e, principalmente, sobre o poder de organização da classe trabalhadora.

No entanto, mesmo enfatizando as características positivas dos trabalhadores grevistas e nos fazendo crer que a greve e a organização serão suficientes para deter a repressão capitalista, Eisenstein opta por inserir um desfecho perturbador ao invés de tranquilizar o espectador.

A última parte do filme, o “Massacre” é antecedida pela cena de um oficial militar debruçado sobre um mapa na mesa. Raivoso, ele derruba frascos de tinta escura sobre o mapa. A tinta representa o sangue que será derramado durante a ação policial para conter a manifestação de trabalhadores.

O massacre começa com a multidão unida, porém desesperada, sendo cada vez mais encurralada pelos policiais e segue os mesmos princípios de montagem de atrações usados na sequência do suicídio do operário no começo do filme. Em determinado ponto da sequência, vemos uma faca, seguida por cenas dos operários correndo. A faca abate um boi, que cai no chão. Em sobreposição, aparece a imagem de mãos estateladas que parecem sofrer e pedir socorro. Alguns policiais chegam perto da massa trabalhadora com

armas em punho. Uma imagem em close do boi sendo cortado e agonizando, com o sangue jorrando, é sobreposta e substituída pelos policiais se preparando para atirar contra os manifestantes. Em plano aberto, vemos quando eles abrem fogo e os operários correm. O boi agonizando aparece novamente, e o filme chega à cena final, composta pela multidão no chão, morta.

A última cena do filme exprime em si mesma uma lição para o espectador e, sobretudo, para o homem soviético: a organização das massas é necessária, garantindo a unidade de ação e o espírito de luta, como já alertava a fala proferida por Lênin presente no início do filme. Porém, Eisenstein faz questão de lembrar ao espectador que no capitalismo o jogo não é justo. Para ele, a classe trabalhadora encontraria na União Soviética condições sociais para se organizar e constituir um poder baseado na força das massas. Com a revolução socialista, em que o proletariado era encorajado a assumir o papel de agente revolucionário e a impulsionar o desenvolvimento social, o homem soviético deveria perceber as vantagens que tinha em suas mãos ao deixar o velho estágio capitalista e czarista russo e caminhar em direção ao empoderamento da classe trabalhadora em relação à sua própria vida, às condições materiais da sociedade e à ação coletiva como premissa de transformação da realidade social.

5. Anexos

Anexo A - Cenas da seqüência do suicídio do operário acusado de roubar uma ferramenta da fábrica:



Anexo B - Cenas da parte final do filme, intitulada "Massacre".



Referências

ROUÉ, Pierre. O Partido Bolchevique. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/broue/1960/partido/cap01.htm>>. Acesso em: 17 de abr. de 2014.

DOBB, Maurice. A Evolução do Capitalismo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

EISENSTEIN, Serguei. A forma do filme. São Paulo: Jorge Zahar, 2002.

_____. O Sentido do filme. São Paulo: Jorge Zahar, 1990.

_____. Montagem de Atrações. In: XAVIER, Ismail (org.). A Experiência do Cinema. 3ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2003, pp. 190 – 198.

GORENDER, Jacob. Da Alienação ao Valor-Trabalho. In: MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

HOBSBAWN, Eric. Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HUTINET, Jacques R. Os Irmãos Lumière: A Invenção do Cinema. São Paulo: Scritta, 1995.

LÊNIN, Vladimir. O Começo da Revolução na Rússia. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1905/01/25.htm>>. Acesso em: 17 de abr. de 2014.

MARX, Karl. Obras Escolhidas. Tomo I. Lisboa: Avante, 1982a.

_____. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1982b.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. Petrópolis: Vozes, 1993.

MUSTO, Rafaela. Fábrica em Movimento. São Paulo: Editora CEMOP, 2013.

MUSTO, Rafaela. Operários em Cena e Cinema em Movimento: um giro cinematográfico pelo ABC das décadas de 1970 e 1980. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Departamento de Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Renato. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. In: Revista Kínesis, Vol. II, nº 03, p. 72 – 88, abril de 2010. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2014.

SOVIETES. Dicionário Político. Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/s/soviets.htm>>. Acesso em: 30 de mar. de 2014.

STÁLIN, Josef. Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 05 de abr. de 2014.

VERTOV, Dziga. Nós – variações do movimento. In: XAVIER, Ismail (org.). A Experiência do Cinema. 3a edição. Rio de Janeiro: Graal, 2003, p. 247.

A GREVE. Produção de Serguei Eisenstein. Stachka. Moscou, 1925. 82 min. Videocassete.

**Televisão e crise estrutural
do capital: um estudo inicial
sobre a exposição da criança à
programação televisiva**

Maria Jucilene de Souza Ferreira
Adéle Cristina Braga de Araujo

Diante do contexto sócio-econômico atual, marcado pela intensificação da expropriação objetiva e subjetiva da classe trabalhadora que historicamente é subsumida aos imperativos do capital, pretendemos contribuir, de maneira introdutória, para a compreensão da relação entre televisão e infância, especificando a programação televisiva feita exclusivamente para o público infantil.

O capitalismo, ao longo de seu desenvolvimento, passou por diversas crises. A última que ele enfrenta, denominada por alguns autores de crise estrutural do capital, representa, assim como as demais, um momento preocupante para o sistema capitalista. Para superar essa fase, as iniciativas são diversas; entre elas, o controle que o capital procura exercer sobre a sociedade através da mídia, em especial pelo aparelho de televisão, que provoca e instiga as pessoas a consumirem, o que é uma saída para esse momento crítico pelo qual o capitalismo passa. O principal alvo que pretendem atingir são as crianças, que funcionam como ponte para convencer os pais da “necessidade” do consumo. As crianças passam boa parte do seu tempo frente à TV. Por esse motivo, a programação infantil é um verdadeiro mercado, fazendo constantemente uma apologia ao consumo. Dessa forma, a programação televisiva infantil influencia a vida das crianças de várias maneiras, entrando na sua vida escolar e familiar.

Partimos da hipótese de que a televisão entra na vida da criança, principalmente por meio da programação infantil, quando ela ainda está em formação, o que faz com que a influência da TV seja direta na vida da mesma, fazendo-a ter o meio de comunicação como ponto de referência para seu cotidiano. Observamos, a partir do tipo e conteúdo dos programas infantis, a dimensão de tal influência nesses telespectadores.

Para chegarmos ao objetivo central, que se trata de estudar a relação entre a programação voltada para o público infantil e o grau da influência dessa programação na formação das crianças, julgamos ser necessário analisar o desenvolvimento e a crise atual do capitalismo, buscando destacar as causas estruturais do processo de degenerescência humana, provocado pelo sistema capitalista. Em seguida, consideramos situar as especificidades do complexo social midiático, marcadamente os programas televisivos infantis no Brasil, como fenômenos estéticos possuidores de valores capazes de reproduzir o metabolismo social capitalista, principalmente entre as crianças; e estabelecer inferências originais mediante a problematização.

1. A crise do capital e a degenerescência humana: os rebatimentos da programação televisiva na formação da criança

A indústria cultural¹ brasileira reflete uma necessidade do capitalismo de mercantilizar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, é preciso desumanizar o homem, transformando-o em mercadoria. Ao desumanizá-lo, transforma-se todo o produto de trabalho humano em algo a ser comprado. Com a cultura não acontece diferente; ela vai sendo transformada em algo a ser vendido/comprado.

1 Camuflando as forças de classes, a Indústria Cultural apresenta-se como um poder de dominação e difusão de uma cultura de subserviência. Ela torna-se o guia que orienta os indivíduos em um mundo caótico e que por isso desativa, desarticula, a revolta contra seu sistema. Isso quer dizer que a pseudo felicidade ou satisfação promovida pela Indústria Cultural acaba por desmobilizar ou impedir as possibilidades de mobilização crítica que, de alguma forma, fora o papel principal da arte (como no Renascimento, por exemplo). Ela transforma os indivíduos em seu objetivo e não permite a formação de uma autonomia consciente. (CABRAL, 2012).

Neste mundo dito globalizado os meios de comunicação são indispensáveis à maioria dos indivíduos. A televisão, por exemplo, tem um lugar garantido, de modo geral, nas casas das famílias brasileiras de todas as classes sociais. Esse tipo de mídia vem ocupando um amplo espaço na vida do homem, com um grande percentual de credibilidade social. As crianças passam boa parte do seu dia assistindo aos programas infantis, sendo presas fáceis para os anunciantes.

A televisão, como projeto tecnológico do capitalismo, promove a reprodutibilidade técnica da arte e ao mesmo tempo traz para si a função de fixar as ideologias e os fetichismos da mercadoria representando, dessa maneira, um grande projeto da reprodução do sistema capitalista.

A observação dessa realidade incitou-nos a procurar identificar como ocorre a relação entre a criança e a televisão, tendo como base a programação infantil e suas contribuições negativas ou positivas para o desenvolvimento social e educacional das crianças.

Para tal identificação, realizamos um sumário histórico da crise e seus desdobramentos. Vale ressaltar que o capitalismo passou por diversas crises, mas “desde 1929 o mesmo não presenciava um processo crítico tão profundo, aflorando inclusive no próprio discurso dos detentores do capital, seus gestores e principais gendarmes políticos” (MÉSZÁROS, 2009, p. 11).

A partir de 1925, até próximo do início da Segunda Guerra Mundial, o sistema capitalista foi, no total de catorze vezes, surpreendido por crises, sendo que a última estourou em 1937/1938 e foi cessada pela Guerra.

Tais crises, assim como ainda é até hoje, afetam ambos os lados, porém em proporções distintas; para os capitalistas vem a falência e o desespero para manter suas mordomias

e o sistema e, para os trabalhadores, vem o desemprego e, por consequência, a miséria, uma dimensão maior se compararmos ao desespero do capitalista.

Inicialmente, tais crises eram mais ou menos localizadas (a primeira, de 1825, envolveu praticamente apenas a Inglaterra); desde 1847-1848, elas passaram a ganhar dimensão mundial – e a mais grave do século XIX foi a que eclodiu em 1873. No século XX, a crise que abriu em 1929 teve consequências catastróficas. A partir do segundo pós-guerra, foram implementadas políticas macroeconômicas e surgiram instituições nacionais e supranacionais com o objetivo de reduzir o impacto das crises. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 156).

A crise é parte integrante do capitalismo “não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 157, grifo nosso), portanto, enquanto existir o sistema capitalista, haverá crises, e isso é inevitável, por mais que a burguesia tente mostrar o contrário.

Entre as crises, acontece o chamado ciclo econômico, que consiste em quatro fases: a crise, a depressão, a retomada e o auge. Anteriormente esse ciclo era mais duradouro, mas, a partir da Segunda Guerra Mundial, ele foi se encurtando, e o período entre uma crise e outra diminuiu.

A crise que surge por conta da falência gera, por consequência, o desemprego que, por seu turno, aumenta, fazendo com que os trabalhadores permaneçam na pobreza absoluta, ou seja, corrobora com a interrupção do movimento do capital acima descrito. A depressão, que vem logo depois da crise, é a fase na qual as mercadorias ficam estocadas por

falta de compradores, e, para que esse estoque seja esvaziado, os comerciantes são obrigados a vender suas mercadorias a baixo custo. Logo depois da depressão vem a retomada; nessa fase, as empresas que conseguiram resistir absorvem aquelas que quebraram, passando a produzir mais. Por consequência, aumentam os preços das mercadorias, dando passagem para a última fase do ciclo: no auge, as empresas produzem em grande quantidade; entre elas há grande concorrência, fazendo com que o mercado fique abarrotado de mercadorias e, daí, surge uma nova crise, recomeçando todo o ciclo.

As crises – por mais brutais que sejam os seus efeitos e por mais graves que sejam as suas consequências – não tem o dom de conduzir o MPC² ao colapso ou a faculdade de destruí-lo; deixadas a sua lógica, das crises capitalistas só resulta o próprio capitalismo. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 162).

Desde o início do século XX até a crise dos anos de 1970, prevaleceu o capitalismo fordista com um enorme desenvolvimento tecnológico, período que fez parte dos 30 anos gloriosos (1949-1978), nos quais houve a fase de maior desenvolvimento do capitalismo, marcada por grande acúmulo financeiro, que veio logo depois do pós-Guerra com a falência do colonialismo aberto, a construção das Nações Unidas, seguindo-se a isso também a Guerra Fria, entre outras coisas que estabeleceram os fatores para os trinta anos gloriosos do capitalismo.

Após esses 30 anos de “glória”, o capitalismo passa a outra fase, que seriam os 30 anos neoliberais (1979-2008) que sepultariam o padrão ford-taylor da fase anterior:

² Modo de produção capitalista.

A produção “rígida” (taylorista-fordista) é substituída por um tipo diferenciado de produção, que de forma anterior mantém a característica de se realizar em grande escala; todavia, ela destina-se a mercados específicos e procura romper com a estandarização, buscando atender variabilidades culturais e regionais voltando-se para as peculiaridades de “nichos” particulares de consumo. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 216).

Nesse momento ocorre uma desconcentração industrial e se dá início a um período de recessão generalizada, pois

A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inventa-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 214).

Em meio a uma crise aguda, considerada por Mészáros (2009) como estrutural, recorre-se à “trindade capitalista hodierna”, enaltecida pela sociedade capitalista como: globalização, neoliberalismo e pós-modernidade (SANTOS; COSTA, 2012), tríade que irá tentar se recompor das perdas ocasionadas pelo capital em crise.

Vejamos mais de perto: a globalização é uma realidade à qual temos que nos adaptar; é um processo irreversível, que temos que seguir, mas o que se pode dizer sobre globalização é que ela existe, sim, mas não para todos; ela existe verdadeiramente para quem tem capital para consumir as suas produções.

Já o neoliberalismo surge como uma política econômica para solucionar problemas da população, mas isso não ocorre. O que ocorre é mais uma tentativa de restaurar o poder da classe dominante, pregando a liberdade, mas é a liberdade de mercado, funcionando como uma maneira de estabelecer movimentos mercadológicos entre os capitalistas.

E, para completar a trindade, temos a teoria da pós-modernidade, que, juntamente com a globalização e o neoliberalismo, vem para dar suporte às necessidades do capitalismo advindas da crise.

Portanto, globalização, neoliberalismo e pós-modernidade se arvoram como os três vértices do triângulo que sustenta a atual fase do capitalismo. O primeiro seria responsável por garantir a condição ideológico-cultural capaz de fazer que todos os habitantes da aldeia global se sintam incluídos no mar de usufrutos dos bens produzidos pelo capitalismo. O neoliberalismo responsabilizar-se-ia por propor a leitura político-econômica da realidade, como resposta à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem-estar Social operacionalizadas pelo Estado Providência. (...) à teoria pós-moderna: garantir, pela via teórico-acadêmica, a crença de que o máximo que os chamados excluídos (as minorias) podem fazer é organizar-se em suas particularidades – étnica, racial, de gênero, entre outras – para lutar por seus direitos específicos, desviando-se da consideração pela condição genérica, universal que toca cada ser social. (SANTOS; COSTA, 2012, p. 25).

Mas desde as primeiras crises registradas na história do capitalismo, que procuram formas de superação, as mudanças costumam ser drásticas, afetando principalmente a classe trabalhadora.

O que está em jogo não é realmente a eficiência do capital, que pode ser aperfeiçoada pela maior ou menor realocação drástica dos recursos econômicos, mas, ao contrário, a verdadeira natureza da produtividade que necessariamente define a si mesma por meio do imperativo de sua implacável auto-expansão alienada como produtividade destrutiva, que sem cerimônia destrói tudo que esteja em seu caminho. (MÉSZÁROS, 2009, p. 85).

Uma das medidas tomadas para a superação da crise foi a intervenção mínima do Estado na economia, instituição que passou a ser considerada, pelos neoliberais, como algo que precisava ser reformado, uma vez que esta reforma, ocorrida nos anos de 1970, não representaria o sentido verdadeiro da palavra. Não se propunham mudanças que representassem modificações para ampliação de direitos; mas, sim, um processo de contrarreforma, guiada pelo capital, ocasionando uma diminuição de direitos e das condições de melhoria social.

É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que

pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227, grifo nosso).

Quando se fala em diminuição do Estado, vemos uma contradição, porque o que observamos são prédios grandiosos, nos quais trabalham aqueles que mantêm o controle do capital. O que diminuiu foram os bens voltados para o povo e o investimento no que é público, ocorrendo uma expropriação dos direitos sociais. A “reforma” no Estado começa com as privatizações; bens de seguridade social passaram a ser integrados ao capital. Investimentos que deveriam ser para o público passam para o controle privado, com um único fim: o lucro. O verdadeiro intuito de tal contrarreforma não é o desaparecimento do Estado, mas, sim, o aparecimento de um novo Estado, capaz de dar suporte à liberdade do mercado e, por consequência, manter uma tranquilidade dentro do sistema capitalista.

É no final dos anos de 1980 que surge um conjunto de políticas, de reformas estruturais, para os países da periferia do capital. Conjunto de medidas que foram estabelecidas no Consenso de Washington:

[...] deve ser pensado como um dos meios pelos quais a burguesia internacional imprime uma direção política de classe às estratégias de enfrentamento da crise de 80, especialmente no que diz respeito às reformas a serem implementadas pelos países periféricos. (MOTA, 2005, p. 80).

O Consenso tem medidas que seriam impostas nas negociações das chamadas dívidas externas dos países latino-americanos, dívidas essas adquiridas pelos países em momentos de desconforto financeiro. Essas medidas se tornaram modelo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. É inegável o fato de que, “nos últimos trinta anos, os países dependentes e periféricos tornaram-se exportadores de capital para os países centrais” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 235, grifo nosso).

O capitalismo procura, de todas as formas, maneiras para se reestruturar após uma crise. Isto é, para sair da crise, sem maiores danos, ele procura manter o controle sobre todas as áreas e aspectos, sendo assim, o capital não poderia deixar de fazer suas interferências no complexo educacional, afinal

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2003, p. 40)³.

Na Tailândia, em Jomtien, de 05 a 09 de março de 1990, discutiu-se o tipo de educação adequada às ideias do Consenso de Washington. A “pedagogia das diferenças” – que seria a forma de justificar as desigualdades, pregando que

³ Cidadania e democracia, tão vangloriadas na sociedade vigente, merecem uma análise mais profunda e crítica. Para tanto, indicamos o texto Cidadania ou Emancipação Humana, de Ivo Tonet, disponível em <http://www.espacoacademico.com.br>.

cada um tinha seu ritmo de aprendizado, cada um tinha sua capacidade – fazia com que a dominação e os privilégios para poucos tivessem uma justificativa; foi uma criação do capital para substituir a “pedagogia da essência”, que tratava de uma educação que teoricamente seria mais igualitária. Mas, como todos sabemos, o capitalismo procura moldar tudo de acordo com suas necessidades. Nesse processo, tudo pode ser substituído, pelo fato de nada poder ser permanente, pois tudo se transforma, de acordo com o desejo do sistema dominante.

Em meio a essa realidade, o capitalismo procura adequar a sociedade às necessidades impostas por esse momento. Para tal, a principal forma de persuadir a sociedade é o uso dos meios de comunicação, e, entre esses meios, um dos principais é a televisão. Desse modo, o capital produz o conteúdo, e a TV repassa. Assim, ambos mantêm uma forte ligação: a televisão, principalmente, funciona como meio de reprodução do sistema capitalista.

Sobre o surgimento da televisão, Kagsbrunn (1995, p. 88) afirma que

A televisão foi introduzida no Brasil a partir do começo dos anos 50 de forma inicialmente pouco disseminada. O aparelho de ‘Televisão’ assumiu, naqueles tempos, um papel especial, tanto dentro do espaço doméstico quanto como objeto conotativo de status social. [...] o novo eletrodoméstico, por ser caro e raro, permaneceu por algum tempo como privilégio de classes e camadas sociais abastadas e, no geral de nível cultural mais elevado.

O que se pode observar atualmente é que as crianças ocupam boa parte de seu tempo diante da televisão, o que é bem preocupante pelo fato de elas ainda se encontrarem em formação e estarem expostas às influências transmitidas pelo aparelho de comunicação.

O meio TV: é a peça industrial que multiplica o produto cultural “cultura de massa”, em escala industrial, para plateias que pretende atingir (e que vem atingindo) de maneira indiscriminada; essa peça é acionada por uma equipe de trabalho que sabe que, na nossa sociedade capitalista de Terceiro Mundo, a plateia é discriminada, segmentada socialmente e distribuída em forma piramidal por uma estrutura social dividida em classes, portanto não igualitária, e considera essa heterogeneidade no seu trabalho de maneira a conseguir a penetração mais universal possível, o que vem conseguindo através do “espetáculo”; este se apresenta sempre idêntico, onde quer que seja captado ou recebido, posto que é um produto industrial, cujas características possibilitam a reprodução, sempre da mesma forma. (PENTEADO, 2000, p. 27).

É inegável que existam diversas opiniões com relação à televisão e sua programação.

As reflexões e análises sobre o papel e função da TV nas sociedades contemporâneas apresentam-se sob variadas tendências, indo da mais acrítica aceitação do veículo até a crítica mais contundente, que diz respeito a alienação e reprodução das situações de dominação que a televisão promove e acentua (GUIMARÃES, 2001, p. 108).

Existem estudiosos afirmando que a TV tem ligação direta com a educação escolar. Heloísa Dupas Penteadó (2000, p. 09), por exemplo, diz que “Escola e TV não são assuntos paralelos. Eles se cruzam e se sobrepõem nos sujeitos sócios históricos que compõem aquele grupo social.”.

No que se refere à televisão, Tania Zagury (2001, p. 113) relata que

É muito importante que os pais estejam cientes do quanto ela é poderosa, até para que possam entender melhor o porquê de tanta resistência quando se tenta alguma medida disciplinadora em relação a ela, nem que seja uma medida mínima, como apenas diminuir o número de horas a que as crianças a ela ficam expostas.

O que as emissoras esperam de seus programas é que eles deem lucro e, para isso, é necessário que tenham um grande público; sendo assim,

[...] sabemos que, infelizmente, grande parte do que norteia a escolha da manutenção da programação é o quanto “dá de ibope”. É preocupante a forma descompromissada com que a maior parte das emissoras se coloca, visando antes de tudo, e, sobretudo, ao lucro, sempre e sempre maior. Quando penso no poder e na capacidade de motivação que a televisão tem, fico imaginando o que não poderia ser feito se assim os desejassem os donos das emissoras. (ZAGURY, 2001, p. 115).

Em boa parte dos programas infantis, são apresentados os desenhos animados que, sem dúvidas, prendem a atenção das crianças de forma que elas passam a ter os personagens desses desenhos como exemplos; muitos desses personagens estimulam também o consumismo, pois as crianças querem tudo o que carregue suas imagens, nomes ou que a eles faça alguma referência.

Para incentivar esse consumismo, a maior parte dos investimentos nas emissoras de TV é na área de propagandas. Para demonstrar essa afirmação no que se refere a números invertidos, apresentaremos os seguintes dados:

O mercado publicitário brasileiro cresceu 8,5% em 2011, com faturamento total de R\$ 39,03 bilhões. Desse volume, R\$ 28,45 bilhões correspondem ao montante faturado pela mídia brasileira com venda de espaço publicitário. Os dados são do Projeto Inter-Meios, do Grupo Meio & Mensagem em parceria com a Price Waterhouse Coopers. De acordo com os números, o Brasil aparece entre os cinco maiores mercados globais de propaganda. A TV Aberta alcança marca recorde desde o início do estudo em 1990: ficou com 63,3% do total investido em mídia no ano passado, evolução de 9,2% sobre o período anterior. As TVs por assinatura fecharam também positivamente, com 17,8% a mais do que em 2010. Segundo o estudo, em um ano sem grandes eventos que movimentassem o mercado, como eleições, Copa do Mundo e Olimpíadas, no qual o aumento do Produto Interno Bruto foi de 2,7%, os números podem ser considerados bem otimistas. (SIMON, 2012, p. 01)

Observando tais números, podemos dizer que, dentre os avanços da mídia em 40 anos, é provável que o maior avanço seja a crescente influência da televisão no meio social. Supomos que seja por tal motivo que a mídia é uma das principais aliadas do capitalismo na crise estrutural do capital. O que se pode observar é que as emissoras buscam, através de sua programação, atingir o maior número de público e seu intuito é principalmente o público mais jovem.

É impressionante como, às vezes, até um simples desenho animado pode levar a distorção de conceitos. Isso porque também os desenhos, por mais ingênuos e simples que pareçam à primeira vista, contêm mensagens que, subliminarmente, penetram na mente das pessoas. Em geral, há um “herói” para o qual se encaminham as simpatias do espectador. É uma coisa quase automática: a criança, e mesmo adulto menos crítico, acaba, quase sempre, torcendo pelo personagem central, escolhido por quem elaborou o filme, desenho ou peça teatral. (ZAGURY, 2001, p. 118).

Embora apresente tal afirmação, a autora expõe que “a televisão não é obrigatoriamente um mal. Dependendo da nossa atuação, podemos torná-la até uma aliada na educação dos nossos filhos” (ZAGURY, 2001). Porém, sabendo que o interesse do capitalismo é o lucro, conclui-se que tal fato seja, perante o capitalismo, em última instância, impossível.

Algo bastante discutido atualmente é o uso da mídia no meio educacional, o que leva a serem desenvolvidas diversas pesquisas com relação ao assunto. Sobre isso, Belloni (2010, p. 90) afirma o seguinte:

Um resultado extremamente interessante dessa pesquisa brasileira diz respeito às relações entre a escola e as mídias. A escola vai integrando aos poucos a mídia mais frequentada pelos alunos: em 2000, 54% das crianças afirmaram que pelo menos uma professora havia comentado sobre algum programa de TV na sala de aula. Em 2005, 94% das crianças responderam afirmativamente a essa questão crucial. Um indicador tímido, porém encorajador, de que podemos esperar para o futuro cenário mais positivo quanto a integração das mídias no cotidiano escolar.

Com a atual programação, não consideramos adequado o seu uso nas escolas, pelo simples fato de que, além de a criança ficar exposta à influência causada por ela em sua casa, será exagero essa imposição também na escola.

As opiniões no que se refere à mídia são muitas, e, sem dúvidas, ainda há muito o que ser estudado sobre a relação televisão e infância. Mas o que se pode dizer da relação entre escola, família e televisão é que todas buscam a atenção das crianças.

[...] evidencia-se, hoje uma grande disputa entre os meios de comunicação, de um lado, e as tradicionais agências de socialização – escola e família – de outro. Ambos os lados pretendem ter a hegemonia na influência da formação de valores, na condução do imaginário e dos indivíduos sujeitos. (BACCEGA, 2003, p. 219).

Outro ponto que a mídia usa a favor do capitalismo é a capacidade que o ser humano tem de se comover com o que

ela apresenta, como o caso das campanhas lançadas pelas emissoras de televisão. Sobre esse assunto, Santos e Costa (2012, p. 30) comentam que

Nos dias atuais é muito comum a massificada propaganda incentivando as campanhas de solidariedade. Entre nós, brasileiros, ganha bastante visibilidade a campanha Criança Esperança, patrocinada pela Rede Globo de Televisão e pela UNICEF. Na edição de 2007, a emissora conclamava aos solidários contribuintes a sua piedade para com as crianças excluídas.

É muito comovente ver que estamos ajudando a quem precisa em vários projetos desenvolvidos. Utilizando essa nossa capacidade de comoção, as emissoras nos incentivam a doar diferentes quantias em dinheiro para serem investidas de diferentes maneiras por todo o Brasil. Porém, o que muitos não sabem é que, por conta desse incentivo nesses tipos de campanha, as entidades patrocinadoras são liberadas de certos impostos, ou seja, nós, com nossas doações para esses projetos, estamos, na maioria das vezes, ajudando as emissoras a aumentarem sua margem de lucro.

A TV vem construindo seu espaço há muito tempo, competindo com outros meios de comunicação. Seu lugar é garantido em todas as casas independentemente da classe social. Sua dominação chega a ser até assustadora.

Em local privilegiado do meio social do educando, “jorrando informações”, instala-se a TV: sedutora, atraente, de fácil acesso, cobrindo extensas regiões geográficas e, nestas, todas as regiões socioculturais

que por elas se espalham, com ampla, se não universal, procura, e, vale ressaltar, ao que tudo indica, atingindo os objetivos a que se propõe. (PENTEADO, 2000, p.08).

O fortalecimento do controle do capital sobre o homem, através da televisão se dá também pelo fato da precarização da escrita diante da imagem. O que se vê é a preferência pelo uso da imagem, e isso pode ser observado claramente, principalmente nas redes sociais, onde o espaço para a escrita é reduzido em relação às imagens, que têm espaço quase ilimitado. É exatamente por esse motivo que as pessoas conseguem aderir a uma informação de forma mais rápida e eficaz por ela ser apresentada em imagens, ficando registrada mais tempo em sua memória, sendo as que apresentam um maior resultado.

Os meios de comunicação em massa são os principais transmissores das ideias que levam as pessoas a procurarem seguir o que está em destaque. A programação televisiva, por exemplo, está o tempo todo trazendo uma novidade; o que foi apresentado ontem hoje já não é mais o foco. Podemos constatar com essa observação que a TV procura levar seus telespectadores ao “mundo do consumismo”. Porém, vale lembrar que, em meio a essa globalização, enquanto alguns tornam objetos em coisas descartáveis, os quais se usam apenas enquanto está no auge; outros lutam pelo mínimo para a sobrevivência.

Na atual situação do capitalismo, o que presenciamos é um grande índice de desemprego e a destruição de tudo em favorecimento do lucro.

Referida crise guarda um caráter essencialmente distinto das crises cíclicas tradicionais, configurando-se, fundamentalmente, em uma crise estrutural do capital, denunciadas nas estratégias de sobrevivência do capitalismo, consumadas numa produção altamente destrutiva, associada ao desemprego em massa e à precarização do trabalho em geral, ao desperdício ilimitado dos recursos naturais e humanos, concomitante a um severo processo de destruição ambiental, com consequências dramáticas para o indivíduo e o gênero humano. (SANTOS; COSTA, 2012, p. 53).

Nesse sentido, o que percebemos é que, na maioria das vezes, o que se mostra na televisão são crianças que só vão ser populares se usarem determinado objeto, homens que só farão sucesso com as mulheres se usarem aquele perfume e as pessoas só serão felizes se consumirem o que está sendo mostrado. Entendemos, ainda que talvez de forma não absolutamente explícita, que com ou sem crise do capital, uma grande parcela da população encontra-se em condição de pobreza. Aos meios de comunicação cabe o papel de ludibriar essas pessoas, afastando-as do espaço perigoso da crítica às falhas estruturais do sistema.

De maneira nenhuma a burguesia pretende que a alienação que a mídia procura nos repassar. A mídia, como aparelho que reproduz o interesse do capitalismo, tenta nos mostrar que nesse momento de crise estrutural do capital devemos consumir para que possamos sair dela sem maiores danos. Para tal, apresentam preços mais baixos e promoções, investindo bilhões em propagandas para que possamos consumir cada vez mais e assim poder manter o capitalismo.

Sabemos que os diversos problemas enfrentados pela sociedade atual com relação à saúde, à segurança e à educação, entre outros, são frutos dessa busca incessante pelo lucro, pelo bem-estar de poucos. Ao Estado, por sua vez, cabe o papel de lançar políticas públicas aparentemente para auxílio do povo, mas na realidade o intuito de tais projetos é fortalecer o sistema capitalista e não deixar que haja um afrouxamento do controle sobre a sociedade.

Para responder às novas necessidades, impostas pela crise estrutural do capital, o Estado passa a tornar privado o que antes era público. As privatizações nada mais são que a aposta do Estado no investimento no privado e o abandono das responsabilidades estatais.

Temos como característica base da sociedade capitalista a pobreza da maioria que vive em péssimas condições; e o acúmulo de riquezas para a minoria. Assim, a principal preocupação dos que estão no poder é enriquecer e fazer com que o povo acredite que seus planos de governo são para o bem da sociedade em geral, mas o que realmente interessa a eles é assegurar o capitalismo nesse momento de crise para que não ocorra o tão temido desmoronamento definitivo desse tipo de sociedade.

O que não se pode deixar de ver é que, em meio à crise que o capital enfrenta, como já foi dito, considerada estrutural, os capitalistas farão de tudo para manter esse sistema de pé. Dessa forma, eles utilizarão todas as mídias a seu favor, e uma de suas armas principais é a televisão.

A televisão, por ser um dos meios de comunicação que atinge todas as classes sociais, é o meio utilizado para transmitir as propagandas, sendo a maneira mais eficaz de

incentivar o consumo; e, se o consumo aumenta, o lucro para os capitalistas também aumentará. Com efeito, eles oferecem o produto, nós compramos, acreditamos que somos beneficiados pela promoção que eles oferecem com o produto, e o valor do objeto volta para os capitalistas em forma de lucro, para, assim, poderem repetir o processo por muitas e muitas vezes.

O motivo pelo qual os capitalistas nos incentivam a consumir mais e mais é para que continue existindo essa diferença de classes. A classe trabalhadora precisa consumir e ‘consumir-se’ para manter os poderosos em situação de conforto, tendo sempre alguém para trabalhar para eles, alguém de quem possam expropriar a mais-valia. Pois se os trabalhadores chegassem a um pé de igualdade com os proprietários dos bens de produção, quem manteria a comodidade dessa classe dominante?

Um aspecto importante da crise estrutural em que o capital se encontra é a necessidade que ele tem de fazer com que o ser humano entre cada dia mais no mundo consumista, e, assim, é constituída a cultura de consumo. Em um mundo onde tudo se inova e o capitalismo induz a consumir o que é oferecido com a justificativa de que o indivíduo deve acompanhar as modificações sofridas pelo mundo, há que se ter mecanismo de convencimento. E é nesse contexto que o capital procura os meios de comunicação para espalhar a sua “hipnose” aos consumidores.

Como sabemos, se as crianças são as que passam a maior parte do seu tempo em frente à televisão, então o principal ponto avaliado da programação televisiva deve ser a programação infantil, pois essa é voltada para um público muito influenciável.

A “apologia” ao consumo entra nas casas utilizando a criança como meio para um único fim: interceder junto aos pais para a compra de determinados produtos mostrados em propagandas veiculadas durante o tempo em que a criança está diante do aparelho de TV. Isso é necessário, pois, dessa forma, garante-se o crescimento do mercado e, por consequência, o aumento do lucro. O sucesso dessa empreitada poderá ajudar o sistema a superar a atual crise estrutural.

A família e a escola estão inseridas no dia-a-dia da criança dividindo espaço com o aparelho de televisão. Tendo observado tal realidade, verificamos como a família convive com a relação mantida entre criança e televisão e constatamos que família e escola conseguem perceber o quanto a programação influencia a vida do público infantil, pois tudo o que a criança quer, ela exige que esteja ligado ao personagem favorito; ao seu ídolo.

Na escola não acontece diferente: os professores consideram a televisão, com sua programação, uma má influência na formação infantil. Dentro da sala de aula, as crianças imitam os personagens, e, em alguns momentos, o consumo instigado pela TV atrapalha a socialização, pois alguns têm uma condição financeira melhor que outros e acabam possuindo objetos que não podem ser possuídos por aqueles que são filhos de trabalhador.

Quando a criança se vê impossibilitada de usufruir de um determinado objeto que seus colegas possuem, ela se sente fora daquele grupo. E o que dizer para uma criança que quer uma sandália das que se apresentou na televisão com os dizeres de que, para se fazer parte de um grupo, é necessário usar uma daquelas?

Acreditamos e confirmamos nossa hipótese de que essa influência causada pela televisão, dentro do capitalismo, é fato, e ela pode trazer resultados bons, sim, mas não para as crianças. O resultado bom é para o capital, que está formando consumidores cada vez mais cedo e de diferentes idades, convencendo-os da “necessidade” do consumo exacerbado desde a infância.

A mídia funciona como alimento para o sistema capitalista. Dessa forma, não vemos a possibilidade de haver uma formação crítica para as crianças por meio do aparelho de televisão. O que vemos nesse meio é uma forma de alienação, através do qual o principal desígnio é o consumismo desmedido.

No contexto pelo qual passa o capital, acreditamos que não é possível uma televisão voltada para uma educação que forme para a integralidade do ser humano, pelo fato de que quem determina a programação são os empresários capitalistas. Portanto, o que prevalecerá será o interesse pela obtenção de lucro.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Apontamento sobre Construção do Campo Comunicação/Educação. In: Comunicação Social e Ética: Colóquio Brasil – Itália. São Paulo: Intercom, 2003.

BELLONI, Maria Luiza – Crianças e Mídias no Brasil: Cenário de Mudanças / Maria Luiza Belloni. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CABRAL, João Francisco P. Conceito de Indústria Cultural em Adorno e Horkheimer - Brasil Escola – 2012. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/cultura/industrial->

GUIMARÃES, Glaucia – TV e Escola: Discursos em Confronto. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 74).

KAGSBRUNN, Marta Maria. A Telenovela ao Vivo. In: SOUZA, Mauro W. (Org.). Sujeito, o Lado Oculto do Receptor. São Paulo: ECA: Brasiliense, 1995.

MÉSZÁROS, István. 1930- A Crise do Capital / István Mészáros; Tradução Francisco Raul Cornejo... [et al.]. – São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do trabalho).

MOTA, Ana Elizabete. Cultura da Crise e Seguridade Social: um Estudo sobre as Tendências da Previdência e da Assistência Social Brasileira nos anos 80 e 90. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo. Uma Economia Política: uma introdução crítica / José Paulo Netto e Marcelo Braz. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

PENTEADO, Heloísa Dupas – Televisão e Escola: Conflito ou Cooperação? 3ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (organizadores). – Ontologia Estética e Crise Estrutural. Campina Grande: EDUFCG / Fortaleza: EdUECE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 36ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SIMON, Cris. Revista Exame. TV Aberta bate Recorde em Investimento Publicitário. São Paulo, 2012. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/tv-aberta-recorde-em-investimento-publicitario>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

ZAGURY, Tania, 1949. Educar sem Culpa: a Gênese da Ética / Tania Zagury. – 17a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

**Trabalho e formação humana:
alguns elementos para uma
crítica à educação à luz da teoria
marxiana**

George Amaral

Derivaldo Santos

José Ernandi Mendes

Na produção teórica de Marx e Engels, não há um postulado específico sobre a pedagogia. O tratamento do tema é consequência da teoria crítica da economia e sociedade capitalista e sobre a práxis do ser humano na história. É destacável, também, a produção feita pela tradição marxista e que muito contribuiu para mostrar o quanto de educação há na complexidade do pensamento marxiano.

Por isso, adotamos como ponto de partida para a presente análise a gênese social da educação, rastreando nosso objeto como complexo fundado pelo trabalho. Se tomarmos a educação como um processo de formação humana para além dos espaços institucionalizados, encontraremos na teoria marxiana um conjunto de formulações sobre o tema educação na relação com o ensino e o trabalho. Nesse sentido, além de contribuir com o desenvolvimento de uma teoria e de um método de interpretação (e transformação) da realidade, Marx e Engels também se debruçaram sobre os fenômenos sociais reais, sobretudo os que instigam os debates mais controversos, observando as tarefas impostas aos sujeitos sociais. Apesar de recorrer com frequência às interpretações conjunturais (DANGEVILLE, 2011), Marx nunca perdeu de vista a generalidade, tanto do pensamento quanto da circunstância histórica.

A perspectiva marxista possibilita uma compreensão social da realidade como síntese de múltiplas determinações historicamente construídas sobre a base material de organização e produção da existência.

Neste texto, temos a pretensão de pontuar algumas questões acerca das ideias econômicas de Marx e Engels, bem como de seus desdobramentos no campo educacional, a partir dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, de 1844

(2010), A ideologia Alemã (2007) enfatizando as Teses sobre Feuerbach, O Capital (2013), Textos sobre Educação e Ensino (2011), Manifesto do Partido Comunista (2011). Também nos apoiaremos em Lucáks (2012, 2013), que dedicou-se a interpretar a teoria marxiana e em outros autores marxistas que buscam contribuir para as concepções de educação e ensino com base no marxismo clássico, como Ponce (2010), Manacorda (2010, 2012), Saviani (2007, 2010), Tonet (2009, 2011), Jimenez (2004), Sousa Junior (2008, 2010), Santos (2012), entre outros.

Cabe, portanto, compreender a educação e suas conexões com o mundo social, com a produção social da existência. Nesse caso, consideramos a centralidade da categoria trabalho tanto como base essencial da constituição do homem enquanto ser social como categoria que nos permite destrinchar as relações sociais na sociedade capitalista e, por isso, Marx e Engels defenderam a concepção de trabalho emancipado, através da superação do capitalismo. Esse é o nosso ponto de partida, pois o trabalho ao longo da história tomou forma na sociedade capitalista como a essência subjetiva da propriedade privada, que é estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida. Através desse fio condutor, podemos compreender melhor os fenômenos sociais, mesmo aqueles que não se constituíram em objetos específicos de estudo na obra marxiana.

Foi no trabalho e através dele que o homem saltou da esfera orgânica para um nível superior da humanidade; a esfera da sociabilidade. O metabolismo entre homem e natureza participa do processo da criação de algo sempre novo ao mesmo tempo em que permite ao ser humano o domínio cada vez maior das propriedades da natureza,

alvo do processo de trabalho. Esse salto ocorre produzindo uma nova materialidade sobre a qual o homem produz sua existência e se reproduz enquanto ser social. A relação dinâmica e dialética desse processo envolve a articulação entre objetividade e subjetividade, objeto e sujeito, natureza e homem, despertando a capacidade humana de pôr um fim, de refletir sobre os meios, da produção de um objeto que existe independente do homem, ao mesmo tempo em que garante sua subsistência.

Por tudo isso, a educação tem lugar de destaque no processo de reprodução e transformação social, de modo que almejamos uma educação para além dos ditames do capital e que atenda às reais necessidades humanas, ou seja, um processo educativo que contribua para a emancipação humana. Nessa perspectiva de formação humana, a educação é um complexo integrante do processo de reprodução do homem como ser histórico, partícipe de um gênero; o ser social.

Por esse prisma, analisar a educação como fenômeno social exige de nós compreendê-la numa realidade social inserida numa totalidade histórica como síntese de múltiplas determinações, vinculada ontologicamente ao complexo do trabalho. Como complexo inserido numa totalidade dinâmica, a educação, em cada momento histórico, se desenvolveu e assumiu características próprias. Ao passo que, com o surgimento da sociedade burguesa, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e factual dos interesses e aspirações dessas classes (PONCE, 2010).

1. Pressupostos marxianos sobre o trabalho e a educação

A centralidade da categoria trabalho na obra marxiana nos permite entender a relação sociedade e natureza, diante da produção e reprodução da existência e das diversas formações sociais que se constituíram no decorrer da história. Além disso, iluminados por Marx e Engels, podemos compreender as relações sociais no decorrer da história, em especial no capitalismo, as quais são destrinchadas expondo os pilares que sustentam a produção da riqueza e sua expropriação por parte da burguesia.

Nesse quadro teórico, surgem os pressupostos para analisarmos a realidade partindo da aparência fenomênica até a essência do objeto, podendo desnudar seu movimento no real. Lukács (2013) interpreta o duplo caráter do trabalho na obra marxiana. Primeiro ao postular que o ato do trabalho produz objetos e valores de uso imprescindíveis à sobrevivência humana, em seguida sublinha a dialética dessa ação que retroage sobre o homem permitindo o salto ontológico da esfera orgânica para a esfera social. Para o filósofo húngaro, o trabalho germina as condições de uma práxis social sobre a qual o homem produz e se reproduz para garantir sua existência enquanto ser social. Para tanto, através do trabalho funda outros complexos como a linguagem, a ciência, a educação, a arte, entre outros, para criar algo sempre novo e, assim, satisfazer às necessidades de sobrevivência.

O trabalho, conforme Marx, é a base fundamental para que o ser humano se constitua como ser social, superando a esfera do ser dominado pela natureza para o ser que pensa

e a transforma para garantir sua existência. Desse modo, o trabalho assume o caráter mediador da relação homem e natureza; ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma o próprio homem. Ao converter a natureza em meios de subsistência ou de produção, o homem atua de forma consciente e intencional, controlando e executando sua ação através de seus membros corpóreos contra os elementos da natureza. Com efeito, surgem novas características na constituição de um ser que passa a dominar habilidades e desenvolver técnicas através de conhecimentos adquiridos no intercâmbio com meio natural. Conforme Marx (2013, 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”.

No legado marxiano, o trabalho é uma atividade tipicamente humana, porque implica a existência de ação previamente concebida no plano das ideias que orientam a ação a ser efetivada para alcançar um fim estabelecido. Para Marx (2013), o que diferencia o trabalho, do ponto de vista ontológico, de qualquer atividade natural desenvolvida por outros seres é o ato do homem idealizar o resultado final do trabalho antes de sua objetivação. Ao converter a natureza através de sua ação, o faz por meio de sua força física e de sua potência espiritual. Ao se referir ao trabalho, Marx assinala:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o

início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 255-256).

Através dessa concepção, podemos compreender que não existe ser social sem o trabalho. Suas análises revelam as referências dos elementos essenciais e universais do trabalho como categoria mediadora entre o mundo dos homens e a natureza. De sua natureza essencial, faz o trabalho ter como função social transformar a natureza para criar os bens materiais necessários à existência humana, permitindo os desdobramentos de transformações na base do ser. Com isso, ele se constitui no fundamento ontológico do ser social. Ou, como prefere Lukács (2012), o trabalho é a protoforma do ser social. Em outras palavras, o legado onto-histórico de Marx assinala que é no e a partir do trabalho que o homem produz na materialidade sua existência; que ele salta da natureza e supera seus limites naturais (MORAES et al., 2010). O trabalho começa quando o ser humano, na interação com a natureza, elabora instrumentos para suprir suas necessidades de sobrevivência. Posteriormente, o trabalho se diversificou, foi sendo aperfeiçoado de geração em geração, estendendo-se cada vez mais a novas atividades. Ao objetivar um ideal previamente concebido, o trabalho desencadeia uma série de mudanças sobre a natureza e sobre o próprio homem.

As mudanças desencadeadas por esse processo despertam potencialidades adormecidas, possibilitam o surgimento e refinamento de habilidades que só o homem

desenvolveu. Trata-se de ação que põe a consciência humana em movimento, cujas conseqüências, de acordo com Lukács (2013, p. 291), consistem “no fato de que o trabalho e seus produtos confrontam todo homem com novas tarefas, cuja execução, desperta nele novas capacidades”, resultando em “necessidades sempre novas e até aquele momento desconhecidas e, com elas, novos modos de satisfazê-las”.

O trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo e transformação do meio natural. Nesse sentido, essa categoria, na teoria marxiana, participa do processo de humanização do homem, transformando-se no modelo de toda a práxis social, realizando-se pela relação entre teleologia e movimentos de séries causais (LUKÁCS, 2012). O despertar de novas habilidades, conhecimentos e valores participa do refinamento das relações sociais e de produção. Ao atender sua necessidade onde, no processo de prévia ideação mobiliza uma variedade de alternativas, o homem adquire autoconsciência e se vê entre alternativas, questiona a natureza e a si mesmo: pensa, reflete, muda, cria, inventa.

Conforme a compreensão dos clássicos do marxismo, o trabalho, de fato, como categoria desenvolvida do ser social, só pode chegar à sua verdadeira e adequada existência num complexo social que se mova e se reproduza processualmente (LUKÁCS, 2013). Assim como o trabalho, a educação é um complexo universal empenhado em efetivar a apropriação das objetivações do gênero humano. Precisamos da educação, conforme entende Tonet (2005), pois os conhecimentos, as habilidades e os valores não são determinados biologicamente; o processo de aprendizagem

implica uma teleologia entre sujeitos em que o ser humano é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do pôr teleológico.

Em Lukács, segundo o entendimento de Lima e Jimenez (2011), está clara a tese de que a educação se situa como um dos complexos sociais surgidos das necessidades e possibilidades produzidas pelo trabalho. Aquele complexo, devido à sua especificidade, portanto, mantém uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca com o trabalho.

Com o trabalho o ser humano se faz ser social. A assunção enquanto ser social impõe a ele um conjunto de práticas que o formam, passando, inclusive, o trabalho a compor este conjunto de práticas. Nesse sentido, o trabalho, como categoria central do ser social, compõe, portanto, a totalidade complexa da práxis humana. As práxis formativas, ou educativas (SOUSA JR, 2010), constituem a educação no seu sentido mais amplo, como um complexo vinculado ontologicamente ao complexo do trabalho. Podemos afirmar que a educação é fundada pelo trabalho e atua no quadro da reprodução social como uma práxis que se apropria das objetivações de outros complexos, inclusive do trabalho. Embora resguarde sua centralidade na configuração do sistema capitalista, através do seu caráter alienado, e, do almejado sistema socialista, na condição de emancipado.

Com o advento do capitalismo e a emergência da sociedade de classes, o trabalho, como aponta Tonet (2008), tem seu caráter criativo obstaculizado; passa a funcionar principalmente como simples meio de produzir mercadorias. Como diria Marx (2012): mercadoria das mercadorias que é trocada pelo dinheiro.

Assim como o fez com o trabalho, a sociedade de classes colocou a educação escolar, organizada em seus conteúdos e métodos, a serviço dos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, a educação protagonizada pelo capital assumiu o papel social e necessário de garantir, principalmente, a reprodução da sociedade burguesa. Para Marx e Engels (2007), a educação, nesse cenário, não pode se desvincular da análise do modo de produção capitalista de modo que a separação das atividades material e intelectual no capitalismo acentua a formação do homem unilateral.

Embora seja o ponto de partida, em um momento particular, histórico, sobre as bases da propriedade privada, com o surgimento da produção capitalista surge também o trabalho assalariado, produtor de mercadorias. Por conseguinte, de modo mais preciso, essas transformações promovem o aviltamento do trabalho, transformando-o em mera atividade de subsistência, de satisfação de carências imediatas.

Marx argumenta que na sociedade burguesa o trabalho tem sido utilizado para produzir bens, mercadorias, base para a obtenção de lucro a partir da exploração da classe trabalhadora. A acumulação de capitais é o processo pelo qual se verifica a concentração dos meios de produção nas mãos da burguesia através de vultosas somas de dinheiro, ou seja, a divisão da sociedade está assentada entre aqueles que têm capital e, por sua vez, possuem os meios de produção e os que vendem a força de trabalho em troca de um salário. Marx, de modo preciso, mostra a forma impositiva dessa relação, em que o trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho, pois, nessa relação de trocas, só pode adquirir bens de sobrevivência através do dinheiro, a mercadoria das mercadorias.

Para isso, demonstra Marx o duplo caráter do trabalho: o trabalho concreto e o trabalho abstrato. O trabalho útil, concreto, como criador dos valores de uso, e o trabalho abstrato, assalariado. Mesmo o trabalho abstrato cria valor de uso, não para quem produz, mas para quem comprou a força de trabalho; o capitalista (Marx, 2013). Há, nesse sentido, um processo de coisificação em detrimento da humanização. Assim argumenta:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto as mercadorias que cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Mensschenwelt). O trabalhador não produz apenas mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, p. 80, 2010, grifo do autor).

Um aspecto a ser verificado na citação é a perda do trabalho como condição fundamental de ser atividade emancipadora vital da humanidade para tornar-se uma atividade estranhada, que conduz o homem à perda de sua essência ao objetivar-se nos produtos do trabalho. O trabalhador se torna um servo do seu objeto, pois executa trabalho e depois recebe os meios de subsistência. No entanto, para que possa existir, depende antes dos meios de vida; primeiro produz o objeto e depois recebe um salário para trocar por outras mercadorias que lhes garantam a sobrevivência. Dessa forma, o trabalho

aparece em sua forma negativa, qual seja como momento constitutivo do capitalismo, no qual o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer aos interesses do capital (Marx, 2010).

Apontando os efeitos danosos desse tipo de relação, Marx, traz à vida o conceito de alienação, termo empregado por Hegel como forma de objetivação da criatividade, de exteriorizar o que cria. Marx ressignificou o conceito de alienação, anotando que seria o momento em que o indivíduo propriamente no capitalismo, após transferir suas potencialidades para seus produtos, deixa de identificá-los como obra sua. Os produtos não pertencem mais a quem os produziu. Com isso, são estranhos a ele, seja no plano econômico, psicológico, seja no social (MARX, 2010).

Nestes termos, o trabalhador é estranho ao produto de sua atividade, que pertence a outro. Consequentemente, o produto se consolida, perante o trabalhador, como um “poder independente”, e que, “quanto mais o operário se esgota no trabalho, tanto mais poderoso se torna o mundo estranho, objetivo, que ele cria perante si, mais ele se torna pobre e menos o mundo interior lhe pertence”. Por isso, o trabalho deixa de ser a “satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele” (MARX, 2010, p. 82-83). O trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas, antes, sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano.

A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho, e a relação do trabalhador com o ato de produção, um processo

de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive: “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (MARX, 2002, p.122). Sobre a base da alienação é que a burguesia garante a exploração do trabalhador e sustenta a extração de mais-valia e origina a divisão social do trabalho.

A divisão do trabalho surge na sociedade como parte de um complexo que inclui desde cisão entre as divisões de classes, entre trabalho material e intelectual, que funda a propriedade privada. A alienação aparece sempre que a divisão do trabalho é o princípio operacional da organização econômica e social. Sobre essa divisão do trabalho, vejamos o que diz Marx:

Reconhece-se facilmente o grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas de uma nação a partir do desenvolvimento atingido pelas forças produtivas na sua divisão do trabalho [...]. Cada nova força da produção, na medida em que não for a mera expansão quantitativa de forças de produção até então conhecidas, tem por consequência a nova formação da divisão do trabalho. [...] Os diferentes estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho, são da mesma maneira, diferentes formas de propriedade; quer dizer, o estágio da divisão do trabalho em cada uma das fases determina 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. 43).

Diante dessa análise podemos constatar a intensificação do processo produtivo desencadeada pela Revolução

Industrial em fins do século XVIII e que trouxe consigo a mecanização do processo produtivo e a simplificação cada vez maior da atividade do trabalhador. Esse processo de mecanização acelerada exigiu, de certo modo, a inserção, no processo produtivo, de trabalhadores com habilidades para adequarem-se à engrenagem da indústria como se fosse peça de funcionamento da máquina. “A divisão do trabalho implica também a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si” (MARX; ENGELS, 2007, p. 55).

Como consequência dessa profunda transformação do processo de trabalho, todos os aspectos da vida social sofrerão mudanças. Uma delas, destaca Santos (2012), é a educação, que, se antes já era de classe a serviço do modo de produção escravo, e depois feudal, passa a estar a serviço dos interesses da burguesia capitalista, sendo utilizada para fazer frente ao poder da Igreja e da aristocracia. A nova classe que ascende ao poder enxerga na escola o ambiente propício para formar seus líderes, para perpetuar o status quo, ao mesmo tempo em que adentra o trabalhador que garante a sustentação do capitalismo.

O modo de pensar e de educar capitalista se expande por toda a sociedade, tornando-se a educação predominante, nas relações sociais e no estado que constrói a seu serviço. O sistema educacional se constitui em resposta à necessidade de educar os trabalhadores para fechar o circuito de produção (SANTOS, 2012).

A Educação na sociedade burguesa: Notas Críticas

Os séculos XVIII e XIX consolidam o regime de produção capitalista através da industrialização. Os últimos resquícios do feudalismo são eliminados, em alguns momentos por revoluções liberais e em outros de forma gradual. Com isso, os capitalistas ascendiam ao poder e, cada vez mais fortes, determinavam o ritmo da vida social. Uma vez instaurado o sistema burguês de sociedade, era preciso garantir as bases de reprodução social do capital. Além do Estado, do Direito, entre outros complexos caros à burguesia ascendente, era preciso garantir a instrução escolar aos trabalhadores; afinal, as máquinas complicadas da indústria criam mais habilidade do que o saber de um miserável servo (PONCE, 2010).

A explicação crítica de Marx para o interesse da burguesia na instrução da classe trabalhadora é assim expressa:

Ora, qual é custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício. Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. O homem assim como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem. Além da soma de artigos de primeira necessidade exigidos para seu próprio sustento, ele precisa de outra quantidade para criar os filhos, que hão de substituí-los no mercado de trabalho e perpetuar a classe trabalhadora (MARX; ENGELS 2011, p. 111).

Com o advento da sociedade de classes e a conseqüente evolução do capitalismo, o trabalho ganha nova importância. Decai, entretanto, seu caráter eminentemente criativo, explicitador das potencialidades humanas nas atividades artesanais. Passa, primordialmente, a simples meio de produzir mercadorias, especialmente, a mercadoria das mercadorias: o dinheiro (TONET, 2007). Como ocorre com o trabalho, a educação passa a ser organizada, em seus conteúdos e métodos, para atender aos interesses da burguesia, classe que ascende ao poder definitivamente com a industrialização europeia.

Esse novo panorama cobra do complexo educativo também um novo e necessário papel social. Agora a educação em geral, e a sistematizada, precisa garantir a reprodução da sociedade burguesa, auto-proclamada, conforme alerta Tonet (2008), como justa, ou mais justa como querem os analistas de plantão. Essa ilusória justiça teria como pressuposto a igualdade natural de caráter individualista que, por sua vez, é assentada na propriedade privada e na divisão social do trabalho.

Inserido na sociedade de classes e tendo seus objetivos orientados para a reprodução do capital, o complexo educacional, como instrumento poderoso para a formação dos indivíduos, acaba se fortalecendo como ferramenta para mascarar a realidade em vez de desvendá-la. Nestes termos, Marx critica a proposta de educação escolar quando identifica que

O verdadeiro significado que o ensino tem para os economistas filantrópicos é treinar cada trabalhador em tantos ramos de trabalho quanto possível, de

modo que, se houver introdução de novas máquinas ou mudança na divisão do trabalho, e, por isso venha a ser expulso de uma fábrica, possa mais facilmente outra atribuição achar em outra fábrica. (MARX apud MANACORDA, 2012 p. 77).

O trabalhador, subordinado ao capital, aceita a ideia da instrução como garantia de maiores chances de emprego. Ela se tornaria a necessidade da classe trabalhadora como forma de se adaptar ao modo de produção vigente. A educação da maioria das pessoas no capitalismo, do ponto de vista marxista, se volta para cumprir, principalmente, as necessidades do capital e sua divisão do trabalho. A fragmentação na prática da produção social (trabalho manual/trabalho intelectual; cidade/campo etc.) faz com que se fragmente, também, a formação e visão de mundo dos indivíduos. A divisão social do trabalho e o próprio trabalho, assim, formam homens unilaterais.

Diante desse quadro, a burguesia opta por uma educação de duplo caráter: uma instrução que acrescente à classe dominante formação suficiente para guiar a vontade social e outra que treine os trabalhadores para que eles possam manusear o maquinário (PONCE, 2010). Contudo, conforme esse autor, há temores quanto à instrução entregue ao operariado. Para a burguesia, os ensinamentos escolares destinados à classe trabalhadora não poderiam torná-la menos assustada, menos humilde. A burguesia resolveu essa controversa posição dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, sem comprometer a base de exploração do operário (PONCE, 2010). Na síntese de Jimenez (2001), constata-se, através da história, o esforço das classes dominantes em instruir os

trabalhadores sem educá-los para governar, sem capacitá-los para assumir funções dirigentes, sem habituá-los a pensar e a falar bem.

O proletário é subjugado à máquina e a uma prática fragmentada e alienada de não conhecer/possuir o processo produtivo como um todo, muito menos ter acesso à cultura e ciência acumuladas pela sociedade, uma vez que isso lhe é impossibilitado de várias formas: falta de instrução, difícil acesso ao ensino, jornada de trabalho longa, condições precárias de vida, entre outros fatores obstacularizantes. A ciência, no caso, está agregada na máquina, na propriedade, no capital, e, desta forma, se opõe ao trabalhador. Marx, embora defendesse a luta por uma educação socializada e igualitária a todos os trabalhadores, não via com bons olhos uma educação oferecida pelo Estado-Nação burguês, capitalista, basicamente por desacreditar do currículo e da forma como este seria ensinado. A escola é um braço que o corpo estatal rege.

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. (MARX, 2007, p. 89).

A sociedade burguesa fornece conteúdos ideológicos na educação escolar e na educação para além da escola. Ao se inserir na lógica de educação escolar e não escolar ofertada pela burguesia, inclusive decorrente do trabalho alienado, a classe dos trabalhadores cria uma falsa consciência, que

a impede de perceber os interesses de sua classe, assim, ligando a educação ao modelo de vida produtivo. Aí reside a função da escola oferecida às classes subalternas, voltada para o mercado e regida pelo aparelho estatal.

Na segunda metade do século XIX, o estatismo já tinha o controle da maior parcela de oferta de instrução pública. Enquanto gerenciador das escolas, o estado moderno fortalece o controle ideológico. Sobre isso Marx e Engels (2007, p.89), assim se pronunciam:

Diante da emancipação da propriedade privada da essência comunitária, o Estado torna-se uma existência própria junto à sociedade civil e a margem dela. Mas ele não é, no entanto, mais do que a forma de organização a que necessariamente se submetem os burgueses tanto no interior como no exterior, para mútua garantia da propriedade e de seus interesses.

A constituição dos sistemas escolares tem inspiração no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado e decorre dos interesses da nova classe, a burguesia, em consolidar-se no poder. Após a constituição de uma sociedade democrática fundada no “contrato social” celebrado “livremente” entre os indivíduos, era preciso superar a barreira da ignorância e converter o súdito em cidadão; assim proclamava a classe dominante.

De acordo com Saviani (2009), a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento histórico, e seus interesses coincidiam com os interesses do novo; com isso passa a ratificar a criação de escolas e a advogar a instrução para todos, mas uma instrução em “doses homeopáticas”. É notável como

a escola veio adestrar os trabalhadores e acolher o ócio dos que não precisavam trabalhar lhes aprimorando o corpo e o espírito para o comando da reprodução capitalista (JIMENEZ, 2001).

Frente a essa situação, a classe operária assume o papel revolucionário e, no campo teórico, surgem ideias orientadas para a superação da sociedade burguesa, em defesa de uma educação voltada para formação de um ser humano integral em oposição à formação do ser humano unilateral, patrocinada pelo modo de produção capitalista. A superação da divisão social do trabalho – que efetiva a divisão dos indivíduos em que a uns cabe o gozo, a outros o trabalho, a uns a produção e a outros o consumo – se torna uma possibilidade com o pensamento marxiano.

Na dialética marxiana, as circunstâncias definem o ser humano, mas também elas estão sujeitas a transformação a partir das contradições das relações sociais, ensejadas pelo modo de produção capitalista. Essa transformação só é possível a partir da práxis revolucionária (MARX; ENGELS, 2007, p. 28). Dessa forma, Marx e Engels criticam a relação Estado e sociedade civil, a relação escola e produção e apontam para a necessidade de um sujeito para além da lógica do capital. Marx concebe educação no sentido amplo da totalidade complexa das relações sociais e, assim, aponta caminhos imediatos e mediatos para a classe trabalhadora na construção de uma educação emancipatória, associados à sociedade capitalista existente e à futura sociedade socialista. Os ensinamentos marxianos fundamentais no âmbito da educação estão, portanto, associados à prática revolucionária da classe trabalhadora.

Na educação escolar e na relação trabalho e ensino no âmbito do trabalho alienado, alguns elementos devem, sim, ser defendidos e disputados. Nas contradições das relações sociais, há condições para que exista uma superação positiva das deficiências encontradas na escola. Esta possibilidade é uma constatação que deve ser remetida ao contexto social em que se vive. Trata-se de um processo de lutas cotidianas, que, tendo o objetivo de conquista da educação nas mãos das massas, pode ser elemento propulsor de outras lutas, que, cada vez mais, se tornam radicais e com mais contundência na realidade.

A educação atual está inserida numa sociedade capitalista que se constitui a partir da economia de mercado, ou seja, a produção voltada para a troca, primariamente, em vez de atender às necessidades genuinamente sociais. As relações sociais estão baseadas na produção de mercadorias, no valor de troca, enraizadas na propriedade privada, na oposição entre capital e trabalho, trabalho intelectual e trabalho manual, e no antagonismo de classes, dos proprietários e não-proprietários.

Diante desses imperativos, o movimento de valorização do capital se sobrepõe a toda a sociabilidade humana, subjugando todo o conjunto da sociedade, constituindo naquilo que Marx denominou como alienação/estranhamento universal (SOUSA JÚNIOR, 2010). Para Marx (2013), a sociabilidade burguesa afeta dramaticamente os trabalhadores. Com isso, as relações capitalistas impõem, concretamente, determinados elementos, contradições e especificações como aspectos que condicionam ou determinam o processo de formação humana.

Marx e Engels concebiam uma educação socializada e igualitária a todos os indivíduos; defendiam a instrução como forma de combater a alienação e a desumanização. Nisso consistia a função social da educação para a emancipação humana no interior da sociedade capitalista. Os escritos de Marx e Engels sobre educação se encontram articulados à análise do modo de produção capitalista e partem da perspectiva da classe operária, em que criticando a exploração do homem imposta pela divisão do trabalho sob o capital (intensificada pela revolução industrial), desenvolvem a crítica à separação entre atividade material e intelectual, a qual culmina na formação de um indivíduo unilateral.

Na terceira Tese a Feuerbach, Marx (2007, p. 27) assinala que “a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e o próprio educador precisa ser educado. Por isso ele tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior”. As circunstâncias que cercam o complexo educativo são as determinadas pelo capital como forma de garantir a reprodução das condições vigentes, excluindo do às benesses do capital grande parte da humanidade a fim de forçá-la a vender a força de trabalho e, dessa forma, extrair a mais valia; base da acumulação da riqueza. Uma proposta de educação para além do capital precisa ser ampla e comprometida com a práxis revolucionária. A respeito de uma educação escolar para a classe trabalhadora, Marx e Engels (2011) defenderam uma educação pública e gratuita para todas as crianças e a união do trabalho ao ensino, nos marcos da omnilateralidade, como Marx considerou nos Manuscritos econômico-filosóficos; uma formação humana que oponha a unilateralidade, resultado do adestramento do processo de

trabalho, que faz do trabalhador apêndice da maquinaria. Desse modo, a educação em todos os sentidos, atendendo às reais necessidades humanas e não aos imperativos do capital.

De acordo com a exigência de uma educação concebida para uma práxis revolucionária, uma educação omnilateral se apresenta como mediadora entre as necessidades da classe trabalhadora e os dramas históricos da humanidade mergulhada na sociedade que se sustenta através da exploração do homem pelo homem.

Santos (2012), dialogando com Manacorda, esclarece-nos que a omnilateralidade representa um desenvolvimento total, completo, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação. À formação do homem omnilateral não basta o acesso ao conhecimento tecnológico; deve haver uma formação integral e, portanto, esta deve se dar junto à formação intelectual. Nas Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório acerca de diversas questões (de 1866), Marx coloca três elementos essenciais à nova educação:

Educação intelectual; educação corporal, tal qual é produzida pelos exercícios ginásticos e militares; educação tecnológica, compreendendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais. (MARX apud MANACORDA, 2012, 377).

O resgate ontológico do trabalho, como fio-condutor do processo de autoconstrução do homem, deve ser pautado por uma perspectiva crítica e radicalmente emancipada das

concepções burguesas que em si garantem a reprodução do capital. É pela centralidade do trabalho na perspectiva ontológica que se situa a natureza e função social da educação. Cabe a ela, enquanto práxis, a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades, práticas e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano.

Portanto, a educação se apropria das objetivações produzidas pelo trabalho. Ao propor uma nova forma de educação, o fim último pensado por Marx é uma sociedade onde não haja divisão de classes, nem propriedade privada dos meios de produção. A partir do entendimento da complexidade da práxis humana, ele defende uma formação na qual o homem tenha todas as suas potencialidades desenvolvidas, e não apenas aquela voltada para a produção.

Assinala Tonet (2008) que formar para a cidadania democrática não é formar para a emancipação humana; é preciso ir além das fronteiras dos discursos defensores de tantas reformas na educação marcadas pelo subjetivismo. O tratamento dado ao tema leva a sociedade a acreditar na eficácia da educação como antídoto para vários problemas da humanidade, entre eles, por exemplo, o desemprego (SANTOS, 2012). Essa posição passa pela atitude ética em se contrapor ao quadro em que uma classe desfruta das benesses produzidas pelo trabalho humano através de avanços científicos e aumento da produtividade, enquanto as classes trabalhadoras são relegadas a viver em precárias condições de moradia e saúde pública, violência urbana, achatamento salarial e perdas de direitos históricos conquistados, entre diversas outras dificuldades.

A educação e o ensino em Marx e Engels não podem ser entendidos enquanto categoriais sociais separadas de um modo de produção e de relações sociais historicamente determinadas. As ideias de educação fundadas no materialismo histórico dialético que esses teóricos construíram nos ajudam a compreender o projeto político de uma sociedade socialista defendida por eles, bem como suas propostas para uma educação sob o capital e além do capital.

As contribuições de Marx e Engels relativas à crítica à educação capitalista e à perspectiva de uma formação do ser humano omnilateral impõem a necessidade de se lutar por uma educação que contribua para o processo de transformação da sociedade em favor da classe trabalhadora. O desvendamento dos interesses burgueses na implantação de sistemas educacionais permite entender o papel do Estado tanto na formação educacional e profissional quanto no controle ideológico que garante a expropriação do trabalho abstrato na classe trabalhadora. Os discursos políticos e as teorias da educação escolar, via de regra, não ultrapassam o horizonte da reprodução sociometabólica do capital. Faz-se necessário um maior aprofundamento sobre a escola capitalista e seus limites na educação da classe trabalhadora, bem como sobre a necessidade de desenvolvimento de práticas políticas que apontem para a formação do ser humano omnilateral para a sociedade sem classes.

Referências

JIMENEZ, Susana. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In IN: FURTADO, Elizabeth Bezerra; JIMENEZ, Susana Vasconcelos (Orgs). Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2001.

LUCÁKS, Georg. Para uma ontologia do ser social I. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mário Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

_____. Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal comunista. Campinas, SP; Editora alínea, 2012.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Textos sobre a educação e ensino. São Paulo: Moraes, 2011.

_____. Manifesto do partido Comunista. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Manuscritos econômicos filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORAES, Betânia; AYRES, Natália; TERCEIRO, Emanoela; JIMENEZ, Susana. A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de legalidade onto-histórica. In:

Revista Arma da crítica. Ano 2. Número 2, Março de 2010. Disponível na web no endereço <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/>. Acessado em 03 de dezembro de 2013.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Derivaldo. Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do Ensino

Superior Não Universitário. 1ª Ed., Curitiba, PR: CRV, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA JUNIOR, Justino. Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à regressiva-destrutiva do capital. Aparecida, SP, Ideias e letras, 2010.

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

_____. Educação e ontologia marxiana in: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abril 2011 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. Marxismo e educação. 2009. Disponível em: www.ivotonet.xpg.com.br. Acesso em: 07 dez. 2013.

Eixo 02

**Algumas Análises Marxistas
sobre o Complexo da Educação
O Estado na sociabilidade atual:
a natureza dos limites das
políticas educacionais**

Edna Bertoldo

A experiência acumulada ao longo dos anos na docência da educação superior em atividades de ensino, mediante a oferta de disciplina relativa à política educacional; de pesquisas, produções e orientações inseridas no campo das políticas educacionais; de palestras, entre tantas, levou-nos à constatação de que, por mais que se pretenda ampliar quantitativamente e qualitativamente as políticas educacionais, buscando atingir um determinado grau de aperfeiçoamento, esbarra-se sempre em limites cuja natureza não se encontra em causas internas sejam à educação, ao Estado, ou a qualquer esfera social particular. Nossa hipótese é a de que o aprofundamento dos limites das políticas educacionais implica ir às raízes de seus limites, o que exige uma análise que compreende a articulação entre particularidade e totalidade social. Trata-se de considerar o objeto no processo de generalização (existência em-si), a reprodução ideal de seus nexos concretos, capturando seu momento singular, sem perder de vista o exame contínuo da totalidade do ser social, da realidade e o seu significado singular. Neste sentido, “O ser é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais” (VAISMAN; FORTES, 2010, p. 22).

Com base nesta perspectiva, o exame da natureza dos limites das políticas educacionais, que pressupõe uma relação entre educação e sociedade, será feito a partir da análise do Estado, mais precisamente o seu papel na sociedade contemporânea.

Como a discussão de qualquer fenômeno social pressupõe determinada concepção de mundo, de sociedade e de homem, a questão do Estado será analisada a partir dos fundamentos da ontologia marxiana. Por que a opção por esta perspectiva?

Na avaliação de Lukács, um dos maiores pensadores marxistas da contemporaneidade, a Teoria de Marx supera os padrões científicos predominantes desde o século XVII, constituindo uma nova ontologia. E a novidade de Marx está no fato de que ele criou, segundo o autor, “uma nova forma tanto de cientificidade geral quanto de ontologia” (LUKÁCS apud VAISMAN; FORTES, 2010, p. 21).

Esta novidade significa que, para Marx, a análise científica da realidade deve levar em conta a relação entre a totalidade e a singularidade, de forma que o exame de cada fenômeno singular não pode perder de vista a articulação com a totalidade. “O ser é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais” (VAISMAN; FORTES, 2010, p. 22), que é o que Lukács chama de complexo de complexos¹. Isto caracteriza a nova cientificidade marxista.

Com Marx (1987, p. 14), a ciência adquire uma função social relevante ao afirmar, na XI tese Ad Feuerbach, que “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Assim, o conhecimento da realidade só tem sentido se este for voltado para a sua transformação.

O conhecimento crítico da realidade é característico da teoria marxiana, e Marx, no artigo Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução (1844), diz que o ponto de partida para a crítica é a elucidação do objeto. Tomando isto como meio necessário à compreensão do objeto, a crítica deve consistir na denúncia do real. A produção de uma teoria radical é uma necessidade, e ele esclarece que “Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2010, p. 151).

¹ Segundo os autores, este termo vem de Nicolai Hartmann.

Antes de partimos para a análise do Estado, se fazem necessários alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, não é nossa intenção fazer uma revisão das concepções de Marx sobre o Estado para fins de adequação e/ou atualização para os tempos atuais. Segundo: não se trata também de complementar ou ampliar a concepção de Estado em Marx, um procedimento bastante usual entre alguns pensadores²; terceiro: não somos favoráveis à posição segundo a qual as análises de Marx sobre o Estado estão superadas principalmente a partir das experiências revolucionárias a exemplo da revolução soviética de 1917. Por fim, há uma polêmica que vem se dando desde os anos de 1920 quanto à legitimidade de uma política marxista. Gruppi (1988) considera que não existe em Marx uma teoria de Estado, mas apenas os lineamentos gerais sobre o Estado. Kelson (apud NETTO, 2004, p. 137), por exemplo, argumentava que “o marxismo, enquanto teoria política [...] mostrou-se insustentável”. Lucio Colletti (apud NETTO, 2004, p. 138, grifo do autor), na mesma linha de pensamento, também defende que não existe uma teoria marxista de Estado, justificando que “não há ‘ciência da política’ no marxismo porque a teoria marxista da política e do Estado é a teoria da extinção da política e do Estado”. Cerroni (apud NETTO, 2004, p. 137), embora afirmando que não há “uma teoria articulada do Estado marxista” e que somos herdeiros de “uma série de citações soltas e desligadas”, reconhece, contudo, que isto não significa dizer que é impossível extrair das obras de Marx uma teoria marxista do Estado.

2 Saviani está entre os que defendem a concepção ampliada de Estado e na obra *Escola e democracia* (p. 96). Afirma que “Gramsci alargou o conceito de Estado incluindo aí além da sociedade política (aspecto coercitivo) a sociedade civil (aspecto persuasivo)”.

Apesar da importância desta polêmica, a mesma não é objeto desta investigação, sendo a nossa posição neste debate a mesma defendida por Lukács (2012, p. 77), qual seja: “Marx e Engels lançaram, de modo absolutamente inequívoco, as bases teóricas de uma teoria do Estado no terreno do materialismo histórico”. É a partir desta compreensão que a temática será abordada.

1 Concepção de Estado em Marx

Gruppi, na obra Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci (1987, p. 7), afirma que Marx se deparou com grandes concepções de Estado, que foram a concepção liberal e a concepção democrático-burguesa.

A partir dos séculos XVII e XVIII, com o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679), surgem os fundamentos da teoria moderna do Estado. Até então, segundo Gruppi (1987, p. 12), inexistia uma teoria do Estado moderno e, embora Maquiavel (1469-1527) tenha sido o primeiro a tratar a política cientificamente, criticamente e experimentalmente, ele não desenvolveu uma teoria de Estado, oferecendo apenas os elementos para a constituição do Estado. Para este autor, os homens primitivos, vivendo no estado natural, como animais, se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, de riqueza, de propriedade. Cada homem é um lobo para o seu próximo, o que faz com que se destruam uns aos outros. A necessidade de estabelecer um acordo entre eles fez com que criassem um contrato, constituindo, assim, um Estado com o objetivo de refrear os lobos, para impedir o egoísmo e a destruição entre eles. Portanto, o contrato cria o Estado absoluto, que tem

poder absoluto. A concepção de Estado como contrato revela sua natureza mercantil, pautada nas relações comerciais burguesas. O objetivo do Estado é a conservação de uma vida confortável, possibilitando que os indivíduos saiam de sua condição miserável, consequência das paixões naturais. O Estado absoluto, com um poder duro, deve permitir que os homens vivam em sociedade e superem seu egoísmo.

John Locke (1623-1704), fundador do empirismo moderno e teórico da revolução liberal inglesa (1689), situa-se na segunda metade do século XVI, quando a Inglaterra é um império mercantil – época da rainha Elizabeth – e é considerado o representante da concepção burguesa de Estado.

A revolução liberal inglesa assinou um acordo entre a monarquia e a aristocracia, por um lado, e a burguesia, por outro, resultando no surgimento de normas parlamentares e na condução de um Estado com base numa declaração dos direitos do parlamento. Surge o cidadão, sendo Locke o seu teórico. Para Locke, o homem no estado natural é livre. Contudo é preciso colocar limites à sua liberdade a fim de garantir a propriedade. Ele busca, na sociedade política, um governo para conservar a propriedade, sendo, para isto, necessário constituir um Estado que garanta a segurança da propriedade. O Estado, para Locke, também surge de um contrato, mas, diferentemente de Hobbes, que cria um Estado absoluto, para ele, o Estado, como qualquer contrato, pode ser feito e desfeito. Significa dizer que, se o Estado ou o governo não respeitar o contrato, este pode ser desfeito. Portanto, o governo deve garantir a liberdade de propriedade, a liberdade política e a segurança pessoal pois, sem isto, não tem como assegurar a propriedade e defender

a liberdade. Neste sentido, a liberdade política consiste em garantir a assembleia, a palavra e, acima de tudo, a liberdade de iniciativa econômica. Trata-se do individualismo burguês: o homem preexiste ao Estado; sai de sua condição natural, bruto, e só se torna homem assim. Para Hobbes e Locke, o homem já existia antes da sociedade, e esta surgiu através do contrato entre os indivíduos.

Convém citar também outros autores que se debruçaram sobre o tema, como Immanuel Kant (1724-1804), na defesa de uma concepção liberal do Estado, e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), portador de uma concepção democrático-burguesa.

Contraopondo-se a todas estas concepções, Marx desenvolve outra concepção sobre o Estado, presente num conjunto de obras e textos de conteúdo histórico-filosófico, nos quais demonstra que o Estado é uma instituição cuja função consiste em assegurar e conservar a dominação do capital sobre o trabalho a exemplo, entre outros, de A ideologia alemã (1845-1846), o Manifesto Comunista (1848) - este último elaborado juntamente com Engels. Além destas obras, cabe citar outras que expressam a concepção de Estado de Marx a partir do contexto histórico da luta de classes dos anos 1848-1871, a saber: Para a questão judaica (1844), Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano (1844), As lutas de classe na França de 1848 a 1850 (1850), O dezoito Brumário de Luís Bonaparte (1852), A Guerra civil na França (1871).

Do conjunto das obras marxianas, a primeira a tratar do Estado é Crítica da filosofia do direito de Hegel (1843). A obra reflete o momento em que Marx se debruça sobre a política e a filosofia, tendo como objeto de estudo o Estado em Hegel.

Celso Frederico (1995, p. 51), analisando a referida obra, diz que, pelo fato de Marx desconhecer, na ocasião, a economia política, acabou aceitando boa parte das análises hegelianas, já que se encontrava desarmado para refutá-las.

Rubens Enderle (2010) afirma que embora à época Marx fosse próximo da esquerda hegeliana, sua tese doutoral expressava suas diferenças em relação a esses autores, denunciando o teor “moral”, “não filosófico”, das críticas que os discípulos de Hegel dirigiam às chamadas “acomodações” do mestre. Para Marx, em vez de apontar e recriminar insuficiências do pensamento de Hegel, a verdadeira crítica devia desvendá-las; em vez de lutar contra seu objeto, ela devia ultrapassá-lo, demonstrá-lo em sua verdade.

De acordo com este pensador, ao mesmo tempo em que Marx se distanciava do pensamento hegeliano pela afirmação do direito da classe pobre contra o privilégio da propriedade privada feudal, acabava por reproduzir, com todas as suas consequências, o pressuposto da supremacia ontológica do Estado em relação à sociedade civil, pressuposto este que acompanhou todo o pensamento político ocidental até alcançar, na filosofia hegeliana, sua forma acabada.

Para o autor, a crítica marxiana não se limita a apontar as contradições ou denunciar as acomodações de Hegel; também não busca contrapor ao Estado prussiano um modelo político acabado. Marx procura compreender a gênese e a necessidade das contradições existentes, sejam elas contradições do Estado prussiano, do Estado moderno ou da filosofia hegeliana do direito. As contradições e insuficiências da filosofia de Hegel são explicadas a partir de seu próprio fundamento, isto é, dos pressupostos ontológicos da especulação hegeliana.

Em 1844, Marx escreve um texto que seria uma introdução à obra já referida, tendo sido publicado, neste mesmo ano, nos Anais Franco-Alemães, um periódico criado na França que só teve uma única publicação, em 1844. O artigo é publicado, portanto, com o título Crítica da filosofia do direito de Hegel - Introdução. Entre a obra de 1843 - Crítica da filosofia do direito de Hegel - e o artigo de 1844 - Crítica da filosofia do direito de Hegel - -Introdução , há grandes diferenças. Em pouco espaço de tempo, se expressa, segundo Jinkings e Backes, uma “ruptura de Marx com o seu próprio pensamento inicial, ruptura esta que na Crítica de 43 é apenas anunciada” (2010, p. 8, grifo do autor). O emprego de algumas categorias por Marx ilustram estas grandes diferenças, a saber: na obra, baseando-se em Rousseau e Feuerbach, aparece a categoria verdadeira democracia; no artigo, revela-se a transição do liberalismo burguês para a emancipação humana, isto é, o comunismo.

A democracia é concebida como emancipação política; o conceito de democracia acabada é introduzido no artigo; comparece também a categoria revolução radical; pela primeira vez, na obra marxiana, há uma referência ao proletário, entendido como o sujeito histórico da revolução.

De acordo com Enderle, a ruptura de Marx com a concepção hegeliana do Estado se deu a partir da obra Para a crítica a economia política, escrita no final do ano de 1858 e início do ano seguinte, como podemos confirmar nas próprias palavras de Marx:

Minha investigação chegou ao resultado de que tanto as relações jurídicas como as formas de Estado não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano, mas se assentam, pelo contrário, nas condições materiais de vida cujo conjunto Hegel resume, seguindo o precedente dos ingleses e franceses do século XVIII, sob o nome de 'sociedade civil', e que a anatomia da sociedade civil deve ser buscada na Economia Política. (MARX, 1965, p. 135 apud ENDERLE, 2010, p. 17).

Assim, para Marx, as condições materiais de vida são a base a partir da qual o Estado pode ser compreendido. Este pressuposto ontológico marxiano é fundamental para a análise do papel do Estado no contexto da sociabilidade capitalista atual.

2 O papel do Estado na sociedade contemporânea

Ao longo do processo histórico, o papel do Estado tem se modificado (do seu surgimento com as sociedades de classes, até os dias atuais); contudo, do ponto de vista marxiano, sua natureza permanece inalterada.

Na sociedade medieval, por exemplo, o Estado cumpre um papel patrimonial, sendo uma propriedade do senhor feudal, patrimônio do monarca, do marquês, do conde, do barão etc., de modo que o senhor é dono do território e de tudo existente nele, como os próprios indivíduos e os bens, cujo poder permite-lhes fazer o que bem entender: vender, ceder, usufruir. A título de ilustração, recordemos da *primae noctis*,

ou seja, a primeira noite, que é o direito sexual do nobre sobre a vassala ao casar-se, na sua noite de núpcias, e que o filme *Coração Valente*, dirigido e encenado por Mel Gibson, destaca com muita precisão.

O Estado moderno, por sua vez, que surge na segunda metade do século XV na França, Inglaterra e Espanha (GRUPPI, 1987), tem como características a autonomia, sua “plena soberania”, não permitindo que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade. Contudo, embora seja perceptível o avanço alcançado pelo Estado na sociedade capitalista, para a perspectiva marxiana, sua natureza essencial permanece inalterável. Como afirma Marx (s/d, p. 131) na obra *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*, escrita em 1895, a finalidade do Estado consiste em “eternizar a dominação do capital e a escravidão do trabalho”.

Portanto, o Estado é um poder que se coloca acima da sociedade e dela se aliena, abafando o conflito de classes, mantendo-se dentro dos limites da ordem (LENIN, p. 1988, 226).

Nesta perspectiva, o papel do Estado é fundamental para atenuar os problemas sociais por meio da criação de políticas públicas uma vez que, sem a existência delas para intervir minimamente na educação, saúde, habitação, transportes, entre outros, a população, sobretudo a mais pobre, acabaria sendo dizimada da face da terra. E como o capital poderia sobreviver sem a existência do trabalho, da força de trabalho?

Mas o Estado capitalista, ao mesmo tempo em que busca alternativas paliativas para minimizar os problemas sociais, cumpre também a função de conter a revolta da população. A reação do povo aos desmandos do capital, por meio de manifestações espontâneas, a exemplo das constantes

manifestações de ruas ocorridas recentemente no Brasil e em outros países, é um indício dos limites das políticas públicas, do Estado e da natureza perversa do capital.

Tendo em vista a crise do capital, que faz parte de sua própria natureza, verifica-se, sobretudo a partir dos anos 1970, que o Estado vem enfrentando dificuldades para cumprir seu papel até mesmo nos países desenvolvidos (Welfare State), uma vez que suas ações voltadas para os problemas sociais, ao invés de se ampliarem, tendem, cada vez mais, a diminuir.

O Estado, fundado na lógica do capital, que tem como objetivo a acumulação expansionista, se desenvolve por meio da exploração do trabalho. Nesta forma de sociabilidade, como é impossível não existir antagonismo entre trabalho e capital, o processo de reprodução social só pode resultar na divisão da sociedade em classes.

Um número considerável de pensadores marxistas da atualidade tem vislumbrado nos processos sociais contraditórios da sociedade capitalista possibilidades de ampliação da esfera estatal no atendimento aos direitos sociais, mediante a luta política da classe trabalhadora.

Mas não podemos confundir que, entre a luta da classe trabalhadora no âmbito da emancipação política e a necessidade real de emancipação humana, existe uma diferença fundamental. As conquistas obtidas resultantes da luta pela emancipação política foram e continuam sendo relevantes para o desenvolvimento social. Mas a política, embora seja uma mediação importante no processo de luta para a transformação do real, pelo fato de ontologicamente constituir uma esfera particular e não universal do processo de reprodução da totalidade social, é limitada, razão pela qual se explica os limites do Estado. Como diz Marx, a revolução

parcial, isto é, a revolução política, é aquela “que deixa de pé os pilares do edifício” (s/d, p. 154).

De acordo com a perspectiva da ontologia marxiana, o trabalho³ (a economia) é a categoria decisiva, o momento predominante (*übergreifendes Moment*). Mas, como adverte Lukács (2010), o fato de o trabalho constituir o momento predominante não elimina a relativa autonomia das esferas superestruturais da sociedade. Para o pensador, só é possível compreender o ser social se se levar em conta a dinamicidade entre os complexos que compõem a sua totalidade (2010, p. 23).

A análise de Mészáros (2002) sobre o papel do Estado na atualidade representa uma grande contribuição para o debate.

O autor húngaro, com base nos fundamentos de Marx, entende que é inegável a relação existente entre a esfera da economia (o capital) e o Estado: “a base socioeconômica do capital é totalmente inconcebível separada de suas formações de Estado” (2010, p. 118). O capital, ao mesmo tempo em que dominou a produção material, também desenvolveu práticas políticas totalizadoras, dando forma ao Estado moderno. O capital, sendo “incapaz de funcionar sem uma estrutura de comando adequada” (2010, p. 118), precisa do Estado, que representa o comando político do capital, tendo a função de “exercer o controle”, de corrigir e “retificar [...] a falta de unidade” na produção, circulação e consumo.

Mas, embora seja o representante do comando político do capital, o autor adverte que o Estado não tem autonomia em relação ao capital:

3 “unidade entre o pôr efetivo de uma dada objetividade e a atividade ideal prévia diretamente regida e mediada por uma finalidade específica” (LUKÁCS, 2010, p. 24).

Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis. Ao mesmo tempo, o Estado está muito longe de ser redutível às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital. (p. 119, grifo do autor).

Portanto, o papel do Estado moderno, em todas as suas formas, inclusive nas experiências pós-capitalistas, a exemplo da revolução soviética, consiste em “garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 121).

A autonomia, a soberania do Estado é, inclusive, alvo de questionamento, pois o que significa ser soberano? De acordo com Mézáros, Estado soberano é aquele que não depende de nenhuma outra potência.

O autor admite que o postulado hegeliano da absoluta permanência das relações entre os estados capitalistas, ou seja, que os indivíduos são interdependentes, que os Estados autônomos atendem às necessidades dentro de suas próprias fronteiras, não passa de uma ilusão. Na avaliação do autor, estas ilusões não são pessoais, sendo até mesmo necessárias ao capital porque serve para justificar o sistema.

Contrapondo-se a estas ideias, o autor afirma: “O que seria absoluto, torna-se condicional, já que depende do juízo e vontade do Estado mais poderoso”. Para o autor, nem mesmo um país como a China, considerado o maior dos “Estados autônomos, vê sua ‘autonomia reduzida’ pela condição objetiva de não poder satisfazer suas necessidades

sem manter inúmeras relações importantes de reprodução material fora de suas fronteiras” (MÉSZÁROS, 2002, p. 235).

Sendo a crítica verdadeiramente filosófica aquela que busca “agarrar a coisa pela raiz”, ou seja, “o próprio homem”, então a compreensão dos limites das políticas educacionais não pode deixar de levar em consideração, conforme acentua Mézáros (idem), que a contradição entre o capital transnacional e os Estados nacionais é inseparável das profundas contradições entre monopólio e competição, crescente socialização da produção e discriminadora apropriação dos seus produtos, divisão internacional do trabalho e o impulso das grandes potências pela hegemonia do sistema global.

Referências

ENDERLE, Rubens. Apresentação. . In: MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: _____. Crítica da filosofia do direito de Hegel. 2. ed. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 11-26.

FREDERICO, Celso. O jovem Marx – as origens da ontologia do ser social. São Paulo; Cortez, 1995.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução de Dario Canali. 8. ed. São Paulo: L&PM, 1987.

JINKINGS, Ivana; BACKES, Marcelo. Nota à edição. In: MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: _____. Crítica da filosofia do direito de Hegel. 2. ed. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 7-10. 15

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, 1978, p. 1-18.

_____. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. As lutas de classe na França de 1848 a 1850. In: MARX, K. ; ENGELS, F. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, vol 1, sd, p. 111-198.

_____. Crítica da filosofia do direito de Hegel. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: _____. Crítica da filosofia do direito de Hegel. 2. ed. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 145-157.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 6 ed. 1987.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo à teoria de transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 32. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

VAISMAN; Ester; FORTES, Ronaldo V. Apresentação. In: LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 9-31.

**Educação, movimentos sociais e
disputa hegemônica na América
Latina: os casos do MST e do
Movimento Zapatista**

Lia Pinheiro Barbosa

O Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Zapatista são frutos das assimetrias históricas de um desenvolvimento econômico e de um projeto de modernidade sumamente excludentes. Ambos pertencem ao movimento histórico de resistências e rebeldias que enfrentam o atual status quo cultural, político e econômico do capital, por meio da proposição de um projeto de sociedade alternativo, articulador de múltiplas dimensões consideradas necessárias à emancipação humana. Pese as singularidades e idiosincrasias no âmbito interno de cada movimento, no plano nacional e/ou internacional, bem como no diálogo com outras resistências, ambos consideram que, para consolidar um projeto emancipador, há que construir um sujeito histórico-político, dotado de uma subjetividade e de um projeto político que interpele as novas configurações do capital.

Para pensar a conformação deste sujeito histórico-político, o MST e o Movimento Zapatista abriram um importante debate sobre o vínculo dialético entre educação e política, especialmente ao problematizar esse terreno com o campo de disputa hegemônica. O presente artigo trata de analisar algumas matrizes que conferem a dimensão de projeto político ao educativo e ao pedagógico, bem como suas implicações no campo de disputa hegemônica.

1 O projeto educativo-político do MST e a ruptura com o latifúndio do saber e do conhecimento

O MST é considerado um dos mais expressivos movimentos sociais camponeses do Brasil e da América

Latina. Criado em 1984, retoma o debate histórico acerca da problemática da terra e da realização da Reforma Agrária, esta pensada como um projeto político popular para o campo brasileiro. Para o Movimento¹, a Reforma Agrária Popular tem um sentido muito mais amplo que a mera expropriação de terras improdutivas pelo Estado e implica um duplo desafio: **a ruptura com o latifúndio da terra e com o latifúndio do saber e do conhecimento**, uma vez que “a democratização do conhecimento é tão importante como a reforma agrária no processo de consolidação da democracia” (MST, 2010, p. 33).

Durante as primeiras ocupações de terra, o MST identificou a centralidade da educação no marco de construção de um projeto político concebido e legitimado desde a perspectiva da classe trabalhadora do campo. Assim, a educação assume um papel político fundamental para a conformação do sujeito histórico-político e da cultura Sem Terra, essenciais na formação de uma consciência política de classe e na consolidação de um projeto político emancipador. Uma educação que é concebida “como formação humana e sua prática a encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos ‘despossuídos da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos dispostos a lutar por um lugar digno na história” (MST: 1999, p. 05).

A compreensão da dimensão política do educativo e de sua centralidade na consolidação da Reforma Agrária Popular resulta de uma leitura histórica conjuntural acerca do lugar ocupado pela educação e pela escola na estrutura capitalista, bem como de seu porvenir no processo de emancipação humana. O MST considera a existência de uma intrínseca

1 Farei uso do termo Movimento para referir-me tanto ao MST como ao Movimento Zapatista.

relação entre educação, resistência e política, concebendo o educativo como ato político que se constrói na cotidianidade da vida no campo e da vivência cotidiana da resistência. Para o Movimento, viver como se luta e lutar como se vive traduz sua concepção política sobre a resistência² no campo (Barbosa: 2011)³. Ao identificar que o latifúndio do saber e do conhecimento constituíam um entrave à realização da Reforma Agrária Popular, o MST inaugura um debate central para pensar, em profundidade, uma nova concepção de educação, pedagogia e escola, fundamentais para o desenvolvimento cultural e político da classe camponesa. Um debate epistêmico-político que fundamenta as bases do seu projeto educativo-político.

Neste sentido, gostaria de apresentar uma síntese do projeto educativo-político do MST, com ênfase nas principais conquistas do Movimento ao longo de seus 30 anos de existência. Para tanto, apresentarei três instâncias que estruturam o projeto educativo-político do MST, quais sejam: a organizativa, a da prática educativo-pedagógica e a epistêmica.

A primeira instância do projeto educativo-político do MST é a própria organização do Movimento. Ademais da Direção Nacional e Estadual, das Brigadas e dos Núcleos de Base, gostaria de enfatizar os Setores do MST como locus

2 Em minha tese de doutorado realizei uma análise mais aprofundada acerca da concepção de resistência e sua expressão na práxis educativo-política do MST e do Movimento Zapatista. Igualmente detalho a dimensão prática dos projetos educativos de ambos os movimentos e identifico cinco dimensões que perpassam seus projetos educativopolíticos, a saber, as dimensões epistêmica, organizativa, identitária, dialógica e política.

3 BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación y resistencia en el Movimiento de los Sin Tierra: proyecto político alternativo y enfrentamiento de la política neoliberal. In: FAL, Juan; OLIVEROS, Amaury (coord.). **El pensamiento económico y social latinoamericano: crisis neoliberal y proyectos alternativos**. Colección Estudios Multi e Interdisciplinarios sobre América Latina y el Caribe. México: UNAM-PPELA, 2011.

educativo-político por excelência. Particularmente, os Setores de Educação e Formação assumem especial importância, uma vez que foram os primeiros a serem criados e, portanto, constituem o berço do projeto educativo-político do MST. Ambos os Setores são responsáveis pela estruturação do processo contínuo de formação educativa e política dos Sem Terra. Figuram como espaços fundamentais de fortalecimento da identidade político-cultural Sem Terra e, em especial, de elaboração de tecidos conceituais que aportam categorias que nos permitem compreender as complexidades presentes na relação entre educação e outros processos socioculturais e políticos.

A segunda instância é a prática educativo-pedagógica propriamente dita, ou seja, o conjunto de experiências educativas consolidadas como práxis educativo-política do MST, as quais, hodiernamente, constituem espaços concretos da formação escolar e política da militância Sem Terra. Para fins da presente análise, apresentarei estruturalmente cada uma delas, organizando-as em uma temporalidade histórica que dá conta do processo em si de construção e consolidação do projeto educativo-político do MST:

1. Escola Itinerante:⁴

considerada a base concreta do projeto educativo-político do MST, as Escolas Itinerantes constituíram as primeiras experiências pedagógicas realizadas nos acampamentos. Sua

4 Conforme Camini (2009), o termo Escola Itinerante está presente em outros momentos da história da educação brasileira. Particularmente, no Decreto Federal nº 981, de 08 de novembro de 1890, Artigo 72, que estabelece escolas itinerantes para as periferias urbanas do país. Igualmente, os termos Escolas Itinerantes e Educadores Itinerantes estão presentes em alguns escritos do cubano José Martí.

trajetória coincide com a criação do Setor de Educação e com a própria luta do MST pelo direito à educação, à escola e à formação de seus próprios educadores(as) do Movimento. Nessas primeiras experiências nasce a necessidade de estruturar um projeto educativo para a demanda existente no próprio acampamento. Vale destacar que o caráter de itinerância da escola é resultante da própria dinâmica da luta pela terra: o processo de ocupação de uma terra improdutiva demanda a presença das famílias, o que implica na permanência de crianças, adolescentes e adultos neste espaço de resistência. Portanto, a Escola Itinerante cumpre um duplo papel: assegurar a permanência das famílias com filhos em idade escolar nos acampamentos e a escolarização dos mesmos, em uma concepção de educação e de escola que articula um processo educativo em estreita relação com a resistência e a luta pela terra⁵;

2. Ciranda Infantil:

experiência educativa que nasce da demanda das mulheres-militantes do MST, relacionada à organização de um espaço educativo para as crianças Sem Terrinha. Baseia-se na necessidade de garantia da participação das mulheres com filhos na produção, nas cooperativas do MST, bem como nos espaços de formação educativo-política do Movimento⁶;

5 Cf. MST. Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos. Cadernos da Escola Itinerante. Rio Grande do Sul, s/d. Cf. CAMINI, Isabela. Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Cf. BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, Movimieltos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México. Tese de Doutorado em Estudos Latino-Americanos. Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM, Cidade do México, 2013.

6 A Ciranda Infantil constituiu uma reflexão aberta em 1996, com o debate inédito articulado pelo Coletivo Nacional de Educação sobre a Educação Infantil com o primeiro

3. Escolas de Formação Educativo-Política:

as mais importantes são a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Fundada em 2005, a ENFF constitui um dos principais espaços de formação política da militância Sem Terra e de outros movimentos sociais da América Latina e da África. O IEJC destina-se “à educação básica de nível médio e de educação profissional. Combina objetivos da educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação nas áreas da Reforma Agrária vinculadas ao MST” (ITERRA, 2007). A proposta educativo-pedagógica de ambas as escolas consiste no desenvolvimento de uma formação articulada com o pensamento crítico latino-americano e com o enfoque teórico-analítico na teoria marxista;

4. Cursos de Graduação e Pós-Graduação financiados com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA;

5. Escolas de Ensino Médio do Campo, conhecidas como Escolas do Campo.

O plano epistêmico constitui a terceira instância do projeto educativo-político do MST. É responsável por reconceituar categorias centrais na concepção da educação e da práxis político-pedagógica, especialmente os conceitos de **Educação**

grupo de educadore(a)s formados pelo Magistério da Terra. Um debate suscitado por uma das monografias realizadas, intitulada Reforma Agrária: uma luta de todos e dos pequenos também.

e Pedagogia, esta definida como “o jeito através do qual o Movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. É o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento”(MST: 2005, p. 235).

A dimensão epistêmica do conceito de educação ganha força no contexto de discussão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁷. Neste sentido, o conceito de **Educação do Campo** nasce como denúncia-proposta: denúncia por evidenciar a contradição inventada entre o campo-cidade (CALDART, 2008), o que implica na negação do campo como espaço de construção de um ethos identitário e portador de particularidades socioculturais (BARBOSA, 2012; 2013a). Como proposta, a **Educação do Campo** retoma o debate acerca da constitucionalidade e justiciabilidade do direito à educação aos povos do campo (Molina: 2008), ao reivindicar uma política pública que atenda à demanda educativa específica dos camponeses. Por outro lado, há que se destacar a dimensão territorial e política da **Educação do Campo**: como territorialidade, implica pensá-la como um projeto sociocultural e político para o campo e seus sujeitos, o que prescinde do reconhecimento do campo como espaço de vida, de produção e de construção de um ethos identitário dos povos do campo.

Politicamente, representa demarcá-la como projeto político, o que conduz à entrada no campo de disputa hegemônica com o Estado, uma vez que se trata da disputa de dois projetos antagônicos para o campo brasileiro. O debate aberto com a proposta sociocultural e política da **Educação**

7 Em 1997, no I Encontro Nacional de Educação para a Reforma Agrária e nas duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, realizadas em 1998 e 2004.

do Campo constitui o grande legado do MST e de seu projeto educativo-político, ao defender a **ruptura com o latifúndio do saber e do conhecimento**, situando a Educação no campo de disputa hegemônica no Brasil e, por que não dizer, na América Latina (BARBOSA, 2013a).

2 A Educação Coraçonada e o projeto educativo-político do Movimento Zapatista

No primeiro dia do ano de 1994⁸, com a consigna Já Basta!, centenas de indígenas com arma em punho ocupam o Palácio Municipal de seis cidades chiapanecas⁹ e anunciam a rebelião armada dos insurgentes Zapatistas. Em San Cristóbal de las Casas,¹⁰ o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) se dá a conhecer, com a leitura da Primeira Declaração da Selva Lacandona¹¹, um documento que condensa as razões histórico-políticas do levantamento armado, ademais de apresentar as onze demandas do Movimento Zapatista¹²:

8 A data da Insurgência Zapatista representava a resistência explícita à entrada em vigor do Tratado de Livre Comércio— TLC, firmado na gestão do então presidente mexicano, Carlos Salinas de Gortari (1989-1994). Para o EZLN, o TLC representava o incremento da pobreza, da miséria para uma ampla parcela da população mexicana, especialmente a indígena. Ademais de uma tentativa institucional transnacional de apropriação dos recursos naturais, hídricos e minerais presentes nos territórios indígenas, sobretudo no estado de Chiapas, no sul do México, região caracterizada por sua diversidade de fauna, flora e recursos naturais.

9 San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán e Chanal.

10 Cidade colonial e um dos principais destinos turísticos do estado de Chiapas.

11 A Selva Lacandona está localizada no sul do estado de Chiapas e constituiu o berço de conformação do EZLN. As Declarações da Selva Lacandona são comunicados políticos emitidos pelo EZLN à sociedade civil e ao Estado mexicano. Em total foram emitidas seis Declarações, nos respectivos anos: Primeira e Segunda, em 1994; Terceira, em 1995; Quarta, em 1996; Quinta, em 1998 e a Sexta, em 2005.

12 O que denomino como Movimento Zapatista compreende tanto o Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN, como as comunidades Bases de Apoio Zapatista.

trabalho, terra, teto, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz. Com a metáfora da longa noite dos 500 anos, os homens e mulheres sem rosto denunciam o legado da Conquista para os povos indígenas: o despojo de suas terras, a submissão e seu esquecimento no marco de consolidação do Estado-nação moderno ocidental.

O EZLN não aspira a tomada do poder. Em 1994 exigia um profundo processo de democratização da política nacional mexicana, com a revisão do Artigo 27 da Constituição e a renúncia imediata do conjunto de medidas político-econômicas neoliberais implementadas no país, sobretudo aquelas vinculadas ao TLC. As demandas apresentadas na Primeira Declaração inauguraram um novo momento da resistência indígena mexicana por: 1. Explicitar a situação marginal imposta historicamente aos povos indígenas; 2. Evidenciar e reivindicar estes mesmos povos como sujeitos de direitos; 3. Convocar a sociedade civil mexicana a uma Constituinte e a um amplo movimento de transformação da política nacional, para torná-la uma política mais democrática e participativa.

Importante destacar um quarto aspecto da resistência indígena mexicana que identifico, a saber: o deslocamento do sentido histórico-político de estar **à margem de**, ou seja, sair da condição institucional de **marginal / marginalizado**, uma condição imposta pelo Estado-nação mexicano, a uma construção política desde a margem, desde **abaixo**¹³, em uma postura protagônica, característica central do projeto autônomo Zapatista, que será apresentado nacional e

13 Mais adiante explicarei o sentido epistêmico do “abaixo e à esquerda”, outra consigna Zapatista.

internacionalmente ao longo das seis **Declarações da Selva Lacandona**.

Em 2014, o Movimento Zapatista comemorou os 20 anos do Levantamento Armado, uma trajetória marcada por uma agenda política densa, inédita e de consolidação do chamado projeto autonômico Zapatista. Para fins da presente análise, destacarei alguns episódios que demarcam giros políticos estratégicos do Movimento, destacando os mais emblemáticos no entendimento do projeto educativo-político Zapatista.¹⁴ O primeiro marco nessa construção consiste no chamado **Acordos de San Andrés sobre Direitos e Culturas Indígenas**¹⁵, uma abertura ao diálogo com o governo mexicano, para que se modificasse a Constituição Mexicana e se outorgasse direitos aos povos indígenas do México, em especial à autonomia.

Os **Diálogos de San Andrés** articularam um importante debate nacional: ademais do Movimento Zapatista e da Comissão de Concórdia e Pacificação¹⁶, foram convocados a participar intelectuais, representantes de movimentos e organizações da sociedade civil mexicana. Um processo em que se materializa uma articulação política nacional e internacional, conformando uma agenda de atividades políticas centrais para pensar um projeto societal para

14 Para o aprofundamento do projeto educativo-político Zapatista, consultar o conjunto de documentos produzidos pelo próprio EZLN na página web do Movimento: <www.enlacecivil.org.mx/lm_enlace.html>.

15 Firmado em 16 de fevereiro de 1996. Nessa ocasião foram conformadas 05 mesas de discussão: 1. Direitos e Culturas Indígenas; 2. Democracia e Justiça; 3. Bem-Estar e Desenvolvimento; 4. Conciliação em Chiapas e 5. Direitos da Mulher. Entretanto, somente a primeira mesa foi discutida antes do encerramento dos diálogos.

16 Conhecida como COCOPA, foi criada em 1995 e constituía uma comissão legislativa, composta por membros do Senado e da Câmara de Deputados, com o objetivo de representar o governo mexicano no processo de negociação com o EZLN.

o México. Em que pese a pressão política do EZLN e da sociedade civil mexicana, o governo não cumpriu o negociado nos **Acordos de San Andrés**, culminando na retirada do EZLN das mesas de negociação e numa nova etapa na construção do projeto autonômico.

Esta segunda etapa se consolida com a conformação dos Municípios Rebeldes Autônomos Zapatistas (MAREZ), um processo em que o território Zapatista passa da condição de **rebelde** à de **rebelde autônomo**; uma cisão com qualquer tentativa de diálogo com o Estado mexicano. Em 2003, o Movimento anuncia os primeiros passos na consolidação de seu projeto autonômico, com a organização interna dos MAREZ e a assunção, em suas próprias mãos¹⁷, do seu projeto educativo-político. Nessa etapa são criados os Caracóis¹⁸ e as Juntas de Bom Governo (JBG)¹⁹. O Movimento Zapatista considera que a consolidação de um projeto autonômico se dá pela ruptura com todo o legado simbólico-ideológico da dominação de mais de 500 anos. Significa dizer que, para o

17 Importante destacar que, desde o Levantamento Armado de 1994, o Movimento Zapatista atraiu a atenção nacional e internacional. A resposta do Estado foi sumamente violenta, com o envio de um terço do exército para os territórios em rebeldia. A solidariedade internacional, em articulação com organizações de direitos humanos e demais coletivos mexicanos, apoiou o Movimento, em especial, na estruturação dos primeiros projetos no interior das comunidades. A saúde e a educação foram os dois setores com maior apoio. Com o anúncio da criação do projeto autonômico Zapatista, paulatinamente as comunidades assumiram a organização e coordenação das atividades internas, e a solidariedade internacional e nacional passou a apoiar de outras formas.

18 São os centros regionais administrativos e logísticos, responsáveis pela coordenação das atividades internas e externas no conjunto dos MAREZ. São cinco Caracóis, a saber: Caracol I – Madre de los Caracoles del Mar de nuestros Sueños; Caracol II – Resistencia y Rebeldía por la Humanidad; Caracol III – Caracol Resistencia hacia un nuevo Amanecer; Caracol IV- Toberllino de Nuestras Palabras e Caracol V – Caracol que Habla para Todos.

19 Constituem o coração administrativo do Caracol. Estão conformadas por um ou dois Delegados/as dos Conselhos Autônomos dos MAREZ que são eleitos pela Assembleia, principal instância participativa das bases de apoio Zapatista. As atividades dos(as) Delegados(as) são semanais, e a cada sete dias se substitui ao grupo, o que garante a rotatividade e gestão coletiva das responsabilidades, com base ao princípio da comunalidade.

Movimento, o princípio da **autonomia** constitui a base da emancipação dos povos indígenas. Uma **autonomia** que se materializa na recuperação e fortalecimento da cosmovisão e língua mayas, condição sine qua non para romper com os referentes socioculturais e políticos do dominador/opressor. Por tal razão, a primeira ação a ser desenvolvida consiste em consolidar um projeto educativo que fortaleça a identidade indígena²⁰ e fortaleça o sujeito histórico-político Zapatista.

Nasce o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZ-LN). Importante salientar que o tema da educação já estava presente nos MAREZ desde 1995. Entretanto, a proposta da Educação Autônoma Zapatista começa a se materializar em 2003, à medida que se avança na consolidação do projeto autonômico Zapatista. Com relação ao momento de pensar a Educação Autônoma, esclarece a Comissão de Educação de Zona do Caracol IV:

pensamos la propuesta de la Educación Autónoma a partir del maltrato de la Educación Oficial. Había una discriminación de los niños que eran castigados por no saber la castilla, por no poder expresarse sin ser en su idioma. Eran golpeados o puestos en un rincón con un corcho de rodillas. Y por eso se crea la Educación Autónoma, para se enseñar la historia verdadera. Historia de los antepasados, de los abuelos, de la cultura. Eso fue después de 1994²¹.

Conforme a citação acima, podemos afirmar que a Educação

20 Os Zapatistas pertencem a diferentes etnias mayas: tojolabales, tseltales, tzotziles, ch'oles, zoques e lacandones.

21 Em entrevista realizada durante minha pesquisa de campo para o doutorado, em agosto de 2010.

Autônoma Zapatista nasce com uma dupla intencionalidade político-pedagógica: 1. Denúncia do papel histórico-político da educação na reprodução de uma dominação simbólico-ideológica, a qual demarca uma temporalidade e uma narrativa que reordena a trama sociocultural e política em prol do fortalecimento de estruturas e discursos vinculados a relações sociais verticalizadas. No campo de disputa política, tal sistema educativo conduz a um processo de naturalização de determinados paradigmas que dão sustentação à operação epistemológica própria da racionalidade dominante; 2. A Educação Autônoma representa um passo fundamental no processo de emancipação dos povos indígenas, especialmente por recuperar a memória histórica e a centralidade da cosmovisão, cultura e língua mayas, portadoras do conjunto de saberes que perpassam sua identidade sociocultural e política.

Com temporalidades e especificidades próprias, o SERAZ-LN iniciou seus primeiros passos em 1995, com a articulação de quatro aspectos considerados centrais para a construção da Educação Autônoma Zapatista:

1. A ruptura imediata com a educação oficial;
2. A construção das escolas nos MAREZ;
3. O processo de formação dos Promotores e das Promotoras de Educação;
4. A recuperação das línguas mayas nos processos de ensino-aprendizagem, com vistas à sua recuperação e/ou fortalecimento. Um ponto de partida para o trabalho educativo-político de formação das crianças e adolescentes, ao abordar os conteúdos em articulação com a cosmovisão e cultura maya, bem como com os princípios político-filosóficos do Zapatismo (BARBOSA; SOLLANO, 2014). Atualmente, todos os MAREZ possuem a Educação Primária Rebelde Autônoma

Zapatista e, nos Caracóis II e IV, também está a Educação Secundária Rebelde Autônoma Zapatista. No Caracol II está localizado o Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ), destinado à promoção de intercâmbios culturais entre mexicanos e estrangeiros interessados na aprendizagem da língua maya tzotsil.

O SERAZ possui uma organização curricular e tempos educativos diferenciados. Ambos se estruturam com base na organização e necessidades internas das comunidades Bases de Apoio Zapatista e, especialmente, nos tempos políticos do Movimento Zapatista. Mais que adentrar-me na apresentação da dinâmica pedagógica, gostaria de enfatizar as matrizes epistemológicas do SERAZ, as quais considero fundamentais na conformação do sujeito histórico-político Zapatista e sua inserção no campo de disputa hegemônica²². Neste sentido, destaco as seguintes matrizes epistêmicas da Educação Autônoma Zapatista:

1. A linguística, relacionada com quatro conceitos centrais da língua maya²³ que perpassam a ação educativa da Educação Autônoma e que articulam uma operação epistemológica entre o educativo e o político (BARBOSA, 2013). Assim, emergem três conceitos da língua maya tseltal, que permitem uma interpretação do ethos identitário maya tseltal e sua tradução no campo simbólico-ideológico e na sociabilidade da vida comunitária: o o'tan – coração, o stael e

22 Ainda é muito incipiente a produção acadêmica acerca da Educação Autônoma. Na tese de doutorado, apresento mais detalhadamente a organização curricular e dos tempos educativos do SERAZ. Igualmente recomendo as análises de Ruiz (2001), Gutiérrez (2011; 2005); Patiño (2005) e Lara (2008).

23 Na realidade, toda a língua maya está perpassada por um sentido filosófico-epistêmico. Há outras palavras que denotam a sociabilidade no interior das comunidades mayas. Tratei de destacar apenas aquelas mais recorrentes. Para aprofundar a linguística maya, recomendo as análises de Lenkersdorf (2005; 2002) e Paoli (2003)

o ch'ulel – alma-espírito-consciência (LÓPEZ-ÍNTZIN, 2011).²⁴ Desde a cosmovisão maya, nos processos de sociabilidade comunitária, há um complemento entre **coração e mente**. No campo epistêmico, representa uma racionalidade própria para interpretar o ser-estar-sentir no e com o mundo. Para os povos mayas, antes de converter-se em uma operação abstrata da razão, os pensamentos e os saberes passam, primeiramente, pela mente e pelo coração. Daí que para as e os Zapatistas a palavra se coraçona; um sentimento traduzido na voz do Subcomandante Insurgente Marcos (2007, p. 322)²⁵ ao afirmar que “cuando las zapatistas, los zapatistas hablamos, ponemos por delante el rojo corazón que en colectivo latimos. Entender lo que decimos, hacemos y haremos, es imposible si no se siente nuestra palabra. Yo sé que [...] es muy difícil sentir con la cabeza y pensar con el corazón.”

Um quarto conceito maya fundamental na compreensão do projeto educativo-político Zapatista é o representado pela desinência tojolabal tik – nós. Conforme Lenkersdorf (2002, 31), o tik, ou nós, “ênfatiza una identidad grupal y no individual [...]. En el intercambio grupal de ideas, cada uno de los participantes habla del NOSOTROS y no del yo. Obviamente, cada uno de los participantes sabe y respecta esa relación que llamamos “NOSÓTRICA” y que orienta todos hacia un acuerdo, en lugar de que cada uno hable por sí mismo, convencido de sus ideas para jalar a los demás en la dirección suya”.

24 LÓPEZ Intzín, Juan (2011). ‘Ich’el ta muk’: la trama en la construcción del Lekil kuxlejal. Hacia una visibilización de saberes ‘otros’ desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal. México, (Mimeo).

25 Subcomandante Insurgente Marcos. Ni el centro, ni la periferia...Parte VII (y última). Sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra. In: Primero Coloquio Internacional Andrés Aubry. San Cristóbal de las Casas: CIDECI – RebelDía, 2007.

2. Re-territorialização educativo-pedagógica: Da chamada ação nosótrica se deriva uma forma de organização sociopolítica e uma intersubjetividade que conforma determinados princípios de sociabilidade comunitária, os quais situam o lugar social de cada membro da comunidade e demarcam um determinado olhar acerca da realidade social interna e externa das comunidades. A estrutura linguística e as particularidades semânticas das línguas mayas guardam códigos socioculturais e políticos da cosmovisão maya, que vincula saber, experiência e sentir (como percepção crítica e autocrítica no mundo) próprias de uma racionalidade diferenciada da ocidental moderna. Desde esta episteme se derivam concepções, como, por exemplo, acerca do poder, da justiça, da educação, bem como uma forma de compreensão e disposição do tempo, do trabalho coletivo e um profundo sentido estético expresso na arte indígena maya.

Nessa direção, há um processo de escuta e apropriação da língua e da cosmovisão, do que as e os zapatistas chamam *bats'il'kop* – palavra verdadeira – e que transmite o sentido epistêmico e ontológico das comunidades mayas, do que representa seu ser-estar-sentir com e no mundo, nem sempre compreendido pela racionalidade moderna ocidental. De igual maneira, os saberes que emergem da cosmovisão e da episteme linguística são reivindicados como eixos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem na Educação Autônoma Zapatista. Por outro lado, para além da escola, outros espaços são reconhecidos como locus educativo-pedagógico, como a família, a comunidade, os Caracóis, as JBG, a milpa, o que configura uma reterritorialização pedagógica. Estes espaços forjam a identidade cultural e política, a subjetividade Zapatista, intrinsecamente vinculada com a vida comunitária

e com os princípios que nutrem a luta política (BARBOSA, 2015).

Portanto, emerge do projeto educativo-político Zapatista uma Pedagogia do Sentir-Pensar, Pedagogia do Sentir-Saber (BARBOSA, 2014), uma Pedagogia Coraçoadada que materializa um sentido epistêmico ao educativo e ao pedagógico, atrelando-os à cosmovisão maya, o que permite conformar outra racionalidade que articula múltiplos espaços da luta autonômica Zapatista, transpassados por uma linguagem metateórica que rege a palavra e a práxis Zapatista.

Aqui, cabe mencionar dois conceitos centrais na práxis política Zapatista: o conceito de abaixo e à esquerda e o de mandar obedecendo. O primeiro representa a ruptura do clássico posicionamento político-partidário de ser de direita, de esquerda ou moderado. Para o Movimento Zapatista, o sistema partidário já está corroído em demasia, e, por tal razão, não se faz a aposta na transformação social via partido. Podemos interpretar o abaixo desde um duplo viés analítico: seja a partir do conceito gramsciano de subalternidade (Gramsci: 1975), ou, ainda, na articulação com a palavra coraçoadada maya. Com relação ao princípio do mandar obedecendo, este constitui a medula das relações de horizontalidade na relação entre a parte militar e a civil do Movimento Zapatista. Tem sua raiz na língua maya tojolabal – mandar ‘ay, que significa “receber ordens” (Lenkersdorf: 2005). Portanto, é a matriz de onde emana outra concepção de democracia, perpassada por uma relação nosótrica, de decisão coletiva. O sujeito educativo do mandar obedecendo é a assembleia, instância deliberativa do conjunto de decisões a serem tomadas horizontalmente nas comunidades. O EZLN acata as decisões da assembleia.

Neste sentido, a palavra coraçoadada maya constitui uma ponte dialógica e dialética fundamental na compreensão das consignas Zapatistas e do seu projeto autonômico, uma vez que articula uma matriz filosófico-epistêmica própria que conforma horizontes de sentido e subjetividades no âmbito interno e externo do Zapatismo. Por tal razão, a língua e a cultura mayas são eixos fundamentais do processo educativo e perpassam toda a organização do currículo, dos conteúdos e da didática no processo de ensino-aprendizagem. Há a compreensão do papel estratégico da língua e da cultura mayas na luta pela consolidação do projeto autonômico Zapatista. Assim, se reivindica o lugar da experiência e dos saberes derivados da cosmovisão e língua mayas como espaços legítimos desde onde se constrói e se fortalece os processos educativo-políticos. Um processo de reterritorialização educativo-pedagógica que podemos denominar de uma Pedagogia da Milpa²⁸, por articular referentes que germinam as linguagens e o terreno próprio do educativo: o princípio da autonomia, da comunalidade, e sujeitos histórico-políticos, como a assembleia, que estão diretamente vinculados à luta autonômica Zapatista

3 O Projeto educativo-político do MST e do Movimento Zapatista e a disputa hegemônica

Numa tentativa de elucidar o potencial de incidência política da educação na práxis educativo-política do MST e do Movimento Zapatista, identifiquei que em ambos os casos há um esforço permanente em denunciar e interpelar o projeto de modernidade ocidental, bem como uma de

suas variantes contemporâneas representadas pelo projeto neoliberal. O MST e, mais incisivamente, o Movimento Zapatista denunciam a natureza histórica da marginalização cultural, social e econômica, dedicando-se a demarcá-la nas suas múltiplas facetas: linguísticas, simbólicas, culturais, ideológicas e políticas.

Diante da hegemonia política do neoliberalismo e a crise de representação político-partidária do Estado, os movimentos sociais articulam um projeto político que seja capaz de posicionar-se no campo de disputa hegemônica. A própria concepção de um projeto constitui um marco central de inserção no campo de disputa hegemônica. Neste sentido, o MST e o Movimento Zapatista estão entre aqueles que mais avançaram na concepção de um projeto político que suscite uma vontade coletiva nova, no sentido atribuído por Antonio Gramsci (1975). Uma vontade coletiva que se expressa na construção de um sujeito histórico-político – os grupos subalternos na linguagem gramsciana – com potencial de articulação de um projeto histórico alternativo direcionado à emancipação das massas subalternas. Para tanto, é fundamental que a natureza e as diretrizes desse projeto estejam visceralmente articuladas com a necessidade histórica de seu tempo, no caso, da superação da crise mundial do capital, que atinge o concreto da vida no Brasil e no México.

O campo educativo, e mais precisamente a escola, foi um dos espaços de reprodução dessa violência, sobretudo a simbólico-ideológica. Por tal razão, uma das primeiras dimensões da ‘consciência coletiva’ consiste em sondar a realidade concreta na qual se vive e se luta, identificando as raízes dessa dominação e seus matizes na história recente da

América Latina, mais especificamente, no México e Brasil. Na leitura cuidadosa de sua realidade passada e presente, o MST e o Movimento Zapatista identificam a seguinte questão: se a educação (em sua expressão prática – a pedagogia – e em um espaço concreto - o espaço escolar) constitui o ponto de partida dessa subordinação cultural e dominação política, será na construção de outra concepção de educação (que implica outra pedagogia e outra escola) o primeiro passo para um processo de libertação e emancipação.

Pensar a educação como ponto de partida representa, para ambos os movimentos, consolidar uma consciência crítica que lhes permita ampliar o espectro da resistência: a proposição de um projeto educativo-político que não se restringe ao enfrentamento das forças histórico-políticas do Estado no marco de um projeto político-econômico. Há que se considerar a dimensão cultural dessa disputa, aquela que também está representada pelo plano epistêmico, eixo central da construção da consciência. Com base nesta primeira percepção crítica da realidade, ambos os movimentos sociais desenvolveram uma discussão interna que lhes permitiu situar o plano epistêmico como ponto de partida na concepção da educação e da pedagogia. Estas se tornaram o principal eixo de sustentação do coração de seu projeto educativo-político. Nesse processo de elaboração conceitual, dois aspectos devem ser considerados: 1. No contexto histórico-político do Brasil e do México, os processos de colonização e, posteriormente, de legitimação de um projeto de modernidade se deram por meio da destruição de uma matriz multilíngue e instauração de uma matriz monolíngue.

Em outras palavras, de substituição forçada das línguas originárias pelas línguas do colonizador, com a incorporação do

conjunto de signos linguísticos e seus referentes epistêmicos. Esta constituiu uma das vias de implementação da dominação cultural, política e territorial, bem como de consolidação da homogeneização cultural. O processo de destruição de grande parte das línguas originárias e a detenção do monopólio da escrita da nova língua do colonizador possibilitou a negação ou invisibilização de uma matriz epistêmica que se manifestava, sobretudo, na história oral. No caso dos povos camponeses, esse monopólio se estendeu com o analfabetismo e a negação dos saberes do campo. Esta, portanto, constitui a primeira dimensão da disputa hegemônica, a qual se desenvolve no plano epistêmico.

No caso do projeto educativo-político do Movimento Zapatista, houve a preocupação por fortalecer uma dimensão epistêmica do SERAZ-LN e sua expressão geopedagógica, com o objetivo de romper com essa homogeneização cultural e do predomínio de uma chave interpretativa da realidade social baseada na teoria eurocêntrica. Aqui não se trata de negar que, em uma análise conjuntural do capital e sua crise estrutural, sejam recuperados eixos de análise da teoria crítica. Um exemplo dessa não negação são os escritos do Subcomandante Insurgente Marcos, os quais expressam uma releitura de muitas categorias marxistas na história recente do México e da América Latina. Por outro lado, é importante pôr atenção nos riscos de uma interpretação enviesada da realidade social e política, oriunda de uma simplificação teórico-analítica, que mais bem restringe o horizonte político dos movimentos. Essa reflexão articula o processo de construção de uma consciência crítica, principalmente quando falamos da educação como eixo articulador do projeto político-cultural alternativo. Assim, na concepção da

‘Educação Autônoma, o Movimento Zapatista não permite que o centro do debate se restrinja às categorias analíticas previamente existentes e que, segundo o Movimento, não são suficientes para compreender a totalidade histórica do fenômeno político do Zapatismo e o papel político da educação na consolidação de seu projeto autônomo.

Problematizando esse debate, afirma o Subcomandante Insurgente Marcos (2007, p.322-3): “entender lo que decimos, hacemos y haremos, es imposible se no se siente nuestra palabra. Yo sé que los sentimientos no tienen cabida en la teoría, cuando menos en la que ahora anda a los tropiezos. [...] Pero insistimos en que el planteamiento es correcto, lo incorrecto es el lugar en el que se está queriendo resolver. Porque para nosotros, nosotras las zapatistas, el problema teórico es un problema práctico”.

A crítica realizada pelo Subcomandante Insurgente Marcos enfatiza a ausência de uma teoria que permanece distanciada da construção do conhecimento em estreito vínculo com uma realidade dinâmica, em movimento permanente e que, por tal razão, inova seus marcos reflexivos, o posicionamento do sujeito histórico-político e sua proposta ante determinado fenômeno social e político. Um debate igualmente aberto pelo MST com respeito ao conceito de Educação do Campo e de uma Pedagogia em Movimento, ambos dotados de um amplo sentido epistêmico que norteia o posicionamento do movimento camponês ante as demandas e reivindicações no campo da disputa política com o Estado brasileiro.

Uma segunda questão central nesse debate aberto pelos movimentos sociais analisados consiste em enfatizar as formas de cristalização das relações de poder e dominação por meio da linguagem. A mediação pedagógica existente no

espaço escolar viabiliza a constituição de uma linguagem que sustenta uma dominação simbólico-ideológica que transpassa toda a ordem dominante e estabelece os códigos das relações de dominação. Uma linguagem que regula e legitima o projeto político da modernidade, estruturado por uma racionalidade que define sob que parâmetros os diferentes sujeitos são incluídos ou excluídos. Exemplo disto é o discurso histórico da negação do “outro” representado pelos povos originários, o qual culminou no esquecimento, exploração e expropriação, amplamente denunciados pelo EZLN nas seis Declarações da Selva Lacandona e demais comunicados e documentos políticos.

Outro exemplo é aquele predominante no Brasil relacionado à contradição histórica “campo-cidade” (Caldart: 2008), igualmente debatido e combatido pelo MST. Uma relação que acentua um menosprezo pelo campo, considerado o espaço de atraso político-econômico e cultural; também da camponesa e do camponês como indivíduos culturalmente inferiores. Uma racionalidade que reforçou, cabalmente, o êxodo rural no Brasil. Reconhecer a centralidade política da linguagem no campo de disputa hegemônica nos aproxima ao debate político inaugurado por Antonio Gramsci, ao analisar a gramática normativa, aquela que pressupõe (GRAMSCI, 1968, p. 170), “uma “escolha”, uma orientação cultural, ou seja; é sempre um ato de política cultural-nacional. Poder-se-á discutir sobre o melhor modo de apresentar a “escolha” e a “orientação” a fim de fazer com que sejam aceitas prazerosamente [...], poder-se-á discutir a respeito dos meios mais oportunos para obter a finalidade; não pode haver dúvida que há uma finalidade a alcançar, que requer meios idôneos e adequados, [...] que se trata de um ato político”.

A resistência e luta políticas do MST e do Zapatismo recuperam o debate travado desde a perspectiva da gramática normativa analisada por Gramsci. Em sua práxis política demonstram como dita gramática se cristaliza em uma linguagem normativa que legitima a reprodução da dominação nas suas diversas manifestações: em um colonialismo, em uma estrutura patriarcal, na sua dimensão racista e, em tempos de globalização do capital, em sua perspectiva imperialista. Essa gramática normativa que opera o processo educativo é instrumento, por excelência, de introjeção e aceitação passiva da dominação em suas diversas expressões. Uma interiorização dos referentes simbólico-ideológicos que moldam as subjetividades dos grupos subalternos e que os condicionam a um conformismo gramatical frente à forma de representação da realidade sociocultural e política à qual pertencem.

Embora em um longo tempo histórico uma ampla maioria dos povos indígenas e camponeses não tenha tido acesso à escola, aqueles que foram incorporados ao sistema educativo oficial se submeteram à incorporação dessa gramática normativa. É o caso das comunidades zapatistas e dos camponeses(as) do MST. Ambos experimentaram uma educação oficial que debilitou o tecido social dentro das comunidades. Por tal razão, defenderam a estruturação de uma educação que recupera o tecido social e que incorpora, no âmbito do ensino-aprendizagem e na relação pedagógica, questões intrínsecas à vida social comunitária.

Com relação ao papel da gramática normativa na legitimação de um domínio simbólico-ideológico, afirma Gramsci (1968, p. 175) que esta “só por abstração pode ser considerada separadamente da linguagem viva, tende a fazer

com que se aprenda todo o organismo da língua em questão e a criar uma atitude espiritual que torne as pessoas capazes de se orientarem sempre no ambiente linguístico”. Desconstruir a gramática normativa tem sido o grande objetivo e desafio da resistência protagonizada pelo MST e o Movimento Zapatista, ao defender sua própria língua (e seu referente epistêmico), ao reivindicar o reconhecimento de si mesmos como sujeitos construtores de conhecimento e ao legitimar, no plano teórico de uma gramática alternativa e vivencial (na ‘língua viva’ cotidiana), um léxico particular, no qual a linguagem se articula, visceralmente, aos saberes, à experiência e aos referentes históricos da luta política.

O projeto educativo-político de ambos os movimentos demarca a centralidade dessa discussão no campo de disputa política e prima pela gênese de suas próprias sistematizações e elaborações teórico-ideológicas, plasmadas nos diversos documentos, materiais didáticos e audiovisuais. Para tanto, há a defesa da própria língua e linguagem, no entendimento de que ambas constituem um modo de explicação da vida, de interpretação do mundo e de posicionar-se nele. Em outras palavras, pressupõe que a língua e a linguagem são mediadoras de um conjunto de relações sociais, culturais e políticas, bem como ressignifica elementos endógenos ou exógenos a cada um dos movimentos.

Por outro lado, ao compreender que todo conceito é político e politiza, o MST e o EZLN tratam de construir um sistema conceitual que recupere a perspectiva dialética de sua linguagem e que se materializa em seu discurso político. Igualmente, na sua narrativa política, destacam a necessidade histórica de serem o representante político de sua própria voz, o que se expressa, no campo educativo-pedagógico,

no fortalecimento da identidade dos sujeitos histórico-políticos Sem Terra e Zapatista. Este é um posicionamento que fortalece a consciência política interna, sobretudo por defender outra posição epistêmica. Esta se manifesta em dois planos: primeiramente, em um processo de teorização sobre sua própria experiência e sua época histórica. Um processo histórico no qual as elaborações teóricas não se submetem aos cânones dos parâmetros teórico-analíticos próprios das ciências sociais eurocêntricas e que, ao contrário, incorpora uma linguagem construída desde a base dos movimentos, que adquire grande peso na análise social e em uma teorização que emerge como aporte para a luta política de ambos os movimentos.

Um segundo plano é o político, ao deslocar o papel de intermediário daqueles que representam as forças políticas hegemônicas, como, por exemplo, uma determinada camada de intelectuais e partidos políticos. Um processo que se consolida com a formação de seus próprios intelectuais orgânicos; um novo tipo de intelectual responsável por elaborar criticamente a bagagem conceitual de sustentação da luta política e de mediação na construção de uma consciência coletiva. Por tal razão, debater com profundidade a apropriação linguística no marco das relações de dominação permite, a ambos os movimentos, gerar uma modalidade de pensamento social e político que lhes permita a “superação da forma de pensar precedente e do pensamento concreto (ou mundo cultural) existente” (GRAMSCI, 1984, p.70). Um processo que será assimilado criticamente na conformação das subjetividades dos sujeitos histórico-políticos que se formaram no âmbito de seus projetos educativos. Neste aspecto reside a terceira dimensão da formação de uma

consciência coletiva: a conformação de um sujeito histórico-político. O sujeito histórico-político que emerge da práxis educativo-política do MST e do Movimento Zapatista é um sujeito complexo, que nasce enraizado em um diferente contexto cultural, social e político. Que carrega consigo outros referentes para pensar sua própria condição de existência.

O sujeito histórico-político Sem Terra e Zapatista está conformado a partir de uma interpretação profunda de uma história passada e recente: uma história de colonização, ancorada em relações de colonialismo e patriarcado, primeiros referentes dessa memória histórica da luta. São referentes muito vivos na narrativa política do MST e do EZLN. Por tal razão, cada um deles, a seu modo, reivindica o reconhecimento de ser parte constituinte de uma história política e não apenas seguir existindo a uma margem, de forma descartável, ou no subsolo de um projeto de modernidade. São sujeitos dotados de uma complexidade que emerge em um movimento dialético com a própria contradição histórica da conjuntura de emergência destes sujeitos.

O ser “indígena” e “camponês” constitui outro traço importante na compreensão dessa complexidade, uma vez que implica lugares distintos de inscrição histórico-cultural e política. A longa noite dos 500 anos constitui uma metáfora fundamental para situar o lugar de inscrição definido por um projeto de modernidade aos povos originários. Por outro lado, pensar um mundo onde caibam muitos mundos revitaliza o horizonte histórico da construção de um projeto alternativo que respeite outra racionalidade. Na realidade, há que olhar ao sujeito histórico-político Sem Terra e Zapatista como um caleidoscópio, ou seja, com a compreensão de que há um todo e suas partes. Observar o movimento do caleidoscópio

representa reconhecer a diversidade de sujeitos e de possibilidades de sua expressão no âmbito da luta política para dentro y para fora de cada um dos movimentos sociais analisados. Entretanto, não se pode esquecer de que ambos os sujeitos histórico-políticos são parte de uma subalternidade, condição do lugar ocupado por eles em uma sociedade de classe. Para superar sua condição histórica, o sujeito histórico-político Sem Terra e Zapatista assume, também, a função de sujeitos educativo-políticos, o que implica gerar uma vontade coletiva e mediar o processo de consolidação de uma direção política, em termos gramscianos.

O conceito de Educação do Campo abre o debate político acerca da justiciabilidade do direito à educação e demarca o lugar de inscrição do educativo no campo da disputa hegemônica no Brasil. Neste sentido, ainda que o conceito de Educação do Campo esteja explicitamente articulado com a defesa de um projeto cultural e econômico para o campo brasileiro, o dito projeto é compreendido no marco de uma construção maior, relacionada à construção de um Projeto Popular alternativo para Brasil. Um Projeto Popular no qual o projeto educativo-político constitua o eixo articulador de uma vontade coletiva, que se assume como força política aglutinadora do conjunto de demandas da classe trabalhadora do campo. O MST está consciente de que um Projeto Popular para o Brasil requer uma longa temporalidade histórica: a da necessidade de formar a consciência coletiva para a conformação do sujeito histórico-político Sem Terra.

Por outro lado, pensar um Projeto Popular para o Brasil implica três questões fundamentais:

1. Uma análise científica da conjuntura político-econômica brasileira, com o propósito de apresentar propostas concretas

que resolvam as problemáticas dos grupos subalternos do Brasil; 2. A transformação das ditas propostas em bandeira de luta e 3. O desenvolvimento da luta de massas, uma vez que a partir dela se pode aglutinar uma organicidade das forças histórico-políticas para a consolidação do projeto alternativo (MST, 2001). Estas três questões expressam a perspectiva da totalidade da vida social e das suas formas de reprodução, fato que deve ser considerado no âmbito do projeto educativo-político protagonizado pelo Movimento. Neste sentido, o MST tratou de articular um amplo diálogo com o conjunto das forças políticas nacionais, representadas por outros movimentos sociais, organizações populares e forças da esquerda brasileira, no sentido de consolidar um sistema de forças da classe trabalhadora do campo e da cidade para a disputa hegemônica com as forças políticas conservadoras no poder.

No âmbito de sua práxis educativo-política, o MST tratou de consolidar uma direção intelectual e moral da base da sua militância, com a compreensão de que um Projeto Popular para o Brasil se inscreve no entendimento do Estado como relação social, ou seja, que incorpora a esfera da sociedade política e da sociedade civil, no sentido gramsciano. Nesta chave interpretativa, significa pensar o Estado ampliado como contexto político no qual se demarca a proposição desse projeto social alternativo. Por tal razão, é fundamental problematizar a natureza do Estado capitalista neoliberal e suas formas de dominação simbólico-ideológicas e de reprodução da vida social.

Agora vejamos como se apresenta esta reflexão no caso Zapatista. Ao iniciar a consolidação do projeto autônomo, o Movimento reforçou a consigna de pensar

outro mundo possível, onde caibam muitos mundos. Particularmente, considero que a aposta por pensar outro mundo fora do plano institucional representa uma ação contra-hegemônica, articulada pelos seguintes eixos: em primeiro lugar, ao demarcar como inimigos políticos não somente um sistema econômico – o capitalismo – e um regime político – o neoliberalismo. O EZLN inclui um terceiro inimigo representado pela classe política e seus partidos, isto é, a representação institucional do Estado. Uma explícita negação da possibilidade de um horizonte de transformação social desde um Estado como uma relação social. Em chave gramsciana, de pensar a construção de um Estado Ampliado, no qual a disputa hegemônica se realiza na correlação de forças entre sociedade civil e sociedade política.

O segundo eixo de articulação de uma práxis contra-hegemônica se vincula a uma redefinição da categoria esquerda a partir da própria palavra coraçoadada Zapatista. No olhar analítico do Zapatismo, a classe política e seus partidos são um único corpo corrupto e irrepresentável politicamente. Por tal razão, o Movimento põe em cheque a definição de “uma direita, uma esquerda ou uma posição moderada” articulada pela força política hegemônica. A proposta política Zapatista do abaixo e à esquerda redimensiona a própria teoria, especialmente a marxista, uma vez que, embora se reconheça um abaixo no sentido gramsciano de subalternidade, a esquerda representa o lugar do coração, ou seja, está para além de um posicionamento partidário. Articula um horizonte utópico no qual a transformação social é concebida como uma criação humana, como uma práxis criativa, de encontro do ser-sentir-pensar; pilares da subjetividade rebelde e insurgente Zapatista.

Para encerrar a presente reflexão, gostaria de apresentar um último debate: o quê significa, frente à hegemonia neoliberal, a construção de um projeto político alternativo que se constrói em uma perspectiva do nacional-popular articulada à luta autonômica? Aqui recupero a noção do núcleo comum debatida por Luis Tapia (2006) para analisar os processos de organização e reconfiguração de novas estruturas de direção e deliberação articuladas por uma força política orgânica representada pelos grupos indígenas aymaras e quéchuas. Conforme o autor, ainda prevalece na configuração do Estado boliviano uma estrutura de poder que responde às determinações próprias da cultura dominante. Por tal razão, é necessário construir um núcleo comum, compreendido como (TAPIA, 2006, p. 06):

[...] lo nuevo construido, sin embargo, a partir de lo que contienen nuestras historias de resistencia en formas comunitarias e igualitarias de vida política y social, a partir de lo compartido en la historia de luchas contra el colonialismo, el liberalismo y el capitalismo. Lo común tiene que ser inventado, o se tiene que continuar inventándolo, a partir de la institucionalización de las formas históricas de deliberación y participación política de la diversidad de colectividades y comunidades existentes en los territorios e historias del país.

Ao meu modo de ver, a proposta política do EZLN nos sinaliza, como horizonte prospectivo da luta autonômica Zapatista, a construção desse núcleo comum como alternativa política. Entretanto, este núcleo comum articulado pelo EZLN não é o mesmo articulado pela base orgânica do movimento indígena boliviano.

Assim como o contexto histórico-cultural da Bolívia, México igualmente é um país multicultural, uma condição social que preconiza uma vida política pluriversa, ou seja, na qual se reconheça, no âmbito da política e das correlações de forças próprias do espaço público, a pluralidade de sujeitos na condução de um projeto societal. Preconiza, portanto, que no âmbito do Estado, entendido como uma relação social, os processos políticos devem ser deliberados a partir da diversidade de propostas elaboradas por uma sociedade civil pluriversa. Na mesma perspectiva de Tapia (2006), a ampliação da cidadania em termos multiculturais requer a presença de todos e um consenso político para a deliberação em prol de um Estado-nação multicultural. Neste sentido, argumenta o sociólogo boliviano (TAPIA, 2006, p. 12):

El trabajo de composición y propuesta se hace tomando en cuenta creencias e instituciones políticas de los diversos tipos de civilización, sociedad y cultura existentes en el país, sobre todo para pensar y sugerir una articulación sintética, que no sólo contiene partes de las diferentes matrices culturales sino también elementos nuevos, siendo la principal novedad el modo de articulación.

Aqui seguirei com a perspectiva analítica de Tapia para pensar o fenômeno político do Zapatismo. O autor afirma que, no projeto de modernidade instaurado na América Latina, a construção de novos Estados modernos esteve perpassada pela ideia de nação, uma categoria política responsável por novas formas de unidade nos territórios, estes dotados previamente de uma diversidade sociocultural. Por tal razão, a categoria “nação” se articula a projetos político-econômicos

estatais, ou seja, de uma concepção do espaço público desde o olhar do Estado-nação. Nas palavras de Tapia (2006, p. 33), “la nación es su modo de pensar el universo de inclusión política y el área de igualdad en términos de derechos que se está concibiendo como posible y deseable o necesario para la construcción de territorios de poder político”.

O projeto educativo-político do Movimento Zapatista questionou a essência dessa premissa, ao reivindicar o reconhecimento de autodeterminação dos povos indígenas em matéria de autonomia. Por outra parte, questiona a perspectiva liberal da noção de “usos e costumes” que expressa uma desigualdade no plano jurídico-normativo: não é suficiente que se incorpore nas reformas constitucionais o direito jurídico de autodeterminação pelos usos e costumes, quando no plano político se tolhe o direito de autogoverno em perspectiva autonômica. Em outras palavras, embora o direito ao autogoverno se vincule, diretamente, ao espaço da macro política, no momento em que o Movimento Zapatista opta por conduzir seu projeto autonômico, o faz por fora do espaço da política, isto é, do Estado; uma clara ruptura com a perspectiva da disputa hegemônica a partir da correlação de forças histórico-políticas.

Por tal razão, o projeto educativo-político do Movimento Zapatista assume uma perspectiva contra-hegemônica ao reivindicar, no coração do projeto autonômico, o direito de autogoverno em território autônomo; uma proposta política que se assemelha ao conceito de núcleo comum analisado por Luis Tapia (2006, p. 47), ao identificar que:

en el núcleo común intercultural el objetivo es producir y reconocer igualdad entre pueblos y culturas, y entre miembros de cada una de las culturas y los pueblos existentes en el país. En este sentido, no se puede razonar de manera exclusiva y principal en torno a individuos sino, más bien, en torno a colectividades y, sobre todo, en torno a sus formas políticas globales.

A perspectiva analítica do núcleo comum nos permite compreender em quê radica o posicionamento político Zapatista. Em um contexto multicultural como o mexicano, não é suficiente conceber uma igualdade política no plano individual e com a manutenção de históricas relações de dominação nos âmbitos culturais, econômicos, jurídicos e políticos. Assim, a contribuição teórica de Tapia se materializa na práxis educativo-política do Zapatismo: para além da participação política restrita ao reconhecimento jurídico do indivíduo (próprio da matriz jurídica e política liberal), há que defender uma matriz política multicultural e pluriversa, que implica configurar um núcleo comum que permita gerar uma igualdade política entre culturas.

Portanto, é fundamental, no projeto educativo-político do MST e do Zapatismo, a formação de um sujeito que saiba que posicionamento deve ocupar, a partir de que linguagem e desde que subjetividade, para gerar as condições históricas para articular a disputa hegemônica.

Referências

BARBOSA, Lia Pinheiro. El principio de la autonomía y la praxis de la libertad en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista. Revista CISMA. Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. N. 06, 3º Año, 2015.

_____. Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber. Dossier Movimientos Sociales y Educación. Nº 105. Colombia: FECODE, 2014.

_____. Por la democratización de la Educación Superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos sociales campesinos. Revista UDUAL. no. 56, México, abril-junio, 2013.

_____. Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contrahegemónica en Brasil y México. Tese de Doutorado. Programa de Posgrado em Estudos Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. México, 2013a.

BARBOSA, Lia Pinheiro; SOLLANO, Marcela Gómez (2014). “La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistememes, otros horizontes”. Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas. Vol. 03. Nº 6. Universidad Nacional de Córdoba, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et. al. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CAMINI, Isabela. Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1984.

_____. Cuaderni del Carcere. Volume Terzo. Edizione critica dell'Instituto Gramsci. Itália: Einaudi, 1975.

_____. Literatura e vida nacional. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUTIÉRREZ, Raúl Narváez. “Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés”. In: Stahler-Sholk, Richard et. al. (coords). Luchas “muy otras”: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México, CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Chiapas, 2011.

_____. Educación y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos. Tesis de Maestría. CIESAS – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2005.

ITERRA. O Instituto de Educação Josué de Castro e a educação profissionalizante. Cadernos do ITERRA. Ano VII, número 13, Veranópolis, ITERRA-IEJC, 2007.

LARA, Horacio Gómez. Indígenas, Mexicanos y Rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas. Tesis de Doctorado. Departamento de Antropología Social. Universidad de Sevilla, 2008.

LENKERSDORF, Carlos. Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. México, Siglo XXI, 2005.

_____. Filosofar en clave tojolabal. México, Porrúa, 2002.

LÓPEZ-ÍNTZIN, Juan. Ich'el ta muk': la trama en la construcción del Lekil kuxlejal. Hacia una visibilización de saberes "otros" desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal. Mimeo, 2011.

MST. Somos Sem Terra. Para soletrar a liberdade. Nº 02. Caderno do Educando. Veranópolis: Iterra, 2001.

_____. Dossiê mst Escola. Caderno de Educação, número 13. São Paulo: Setor de Educação, 2005.

_____. Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental. Caderno de Educação, n. 09. São Paulo: Setor de Educação, 1999. mst, mst -Lutas e Conquistas. 2ª edição. São Paulo: Secretaria Nacional do mst, 2010.

PAOLI, Antonio. Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales. México, uam, 2003.

Subcomandante Insurgente Marcos. "Ni el centro, ni la periferia... Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra" Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry - Planeta Tierra: Movimientos Antisistémicos, 2007.

TAPIA, Luis. La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal. Bolivia: CIDES-UMSA, 2006.

Pedagogia das competências e o reordenamento da educação em âmbito mundial no contexto da crise estrutural do capital

Leiliana Rebouças Freire

Maria das Dores Mendes Segundo

Este trabalho apresenta como objetivo de investigação a análise da relação da pedagogia das competências no reordenamento e norteamento da educação e formação docente, em âmbito mundial, sobretudo, nos países considerados pobres. Elegemos a pedagogia das competências como base teórica a ser analisada, uma vez que o desenvolvimento de competências tem sido largamente defendido no meio educacional contemporâneo, colaborando com um ensino pragmático, secundarizando a tarefa do professor e do conhecimento acumulado pela humanidade.

O diálogo para o entendimento dessas questões será estabelecido com Marx e Engels (1848), Frigotto (2005), Ponce (2001), Saviani (1997), (2003), (2005), (2008) e (2009), Duarte (2006) e (2008), Tonet (2005), Kuenzer (1997), Nosella (2004), Silva (1999), Facci (2004), Gentili e Silva (2007), Antunes (1998), Mészáros (1930), Manacorda (2007), Jimenez, Rabelo e Mendes Segundo (2010), Dorta, Bezerra e Júnior (2011), bem como outros autores que esclareçam os nexos entre a educação escolar e a formação de professores na sociedade do capital.

A pesquisa, pautada em uma perspectiva marxiana, é de natureza bibliográfica e documental. A metodologia é necessária uma vez que as discussões em torno desse objeto são indispensáveis na compreensão das proposições e diretrizes que configuram a educação brasileira atual.

Os modelos ou tendências pedagógicas historicamente produzidas, de acordo com as teorizações de Saviani (2003) e (2007), seus pressupostos fundamentais e implicações para a formação dos agentes do meio educacional foram repensados com a ascensão da classe burguesa. Nestes termos, a educação no modo de produção capitalista apresenta sua

gênese nas demandas sociometabólicas do capital em processo de acumulação de lucro em contraposição aos conflitos de classes que, em larga medida, influenciam as práticas pedagógicas e movimentos sociais e filosóficos.

Na contemporaneidade do capitalismo em crise, a educação vem sendo reconfigurada para atender às expectativas da sociedade que se pretende erigir.

Dessa forma é mister analisar, mesmo que em linhas gerais, a organização social em diversos períodos humanos, objetivando compreender a função social atribuída à educação escolar.

No entendimento de Karl Marx (1948), o trabalho é a categoria que diferencia o homem dos demais seres existentes, fundante do ser social. A partir dessa matriz, nos diz Tonet (2005) que surgem todos os outros complexos: humanos/educação, arte, cultura etc.

Entendemos, assim, que nos primórdios da humanidade as relações naturais se sobrepunham às sociais, uma vez que a comunidade primitiva não desenvolveu formas elevadas de sobrevivência. O desenvolvimento humano posterior, acarretado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelo domínio humano sobre a natureza, por fim originou a divisão de classes. Momento este em que o homem passou a usufruir do trabalho do outro, apropriando-se da sua força de trabalho, iniciando a expropriação dos meios de produção e consequente exploração do homem pelo homem.

Com a análise das formas de se organizar a vida produtiva, seja no primitivismo, escravismo, modo de produção asiático, feudalismo ou capitalismo, podemos perceber que mudanças emergem a partir do trabalho, compreendido como uma

atividade planejada de intervenção do homem na natureza, na busca de objetivar o novo em prol de satisfazer às suas necessidades, a princípio imediatas.

Esta objetivação da natureza pelo homem demonstra, sobremaneira, que a forma de gerir a vida social dos homens está fortemente vinculada à categoria trabalho. As relações escravistas são, ao longo do tempo, suplantadas por outra forma de escravidão conhecida como feudalismo, que, mesmo sob uma ética paternalista cristã (ideologia utilizada para manter a dominação no medievo), continua a subtrair dos homens suas energias, em detrimento do bem estar de alguns. Contudo, o germe de outra forma de sociabilidade se manifestava no seio do feudalismo. O mercantilismo emergia, engendrando uma nova forma de sociabilidade diferente de todas as outras, dando início, como sabemos, à primeira fase do capitalismo.

Mais tarde, firmada sobre o contrato social, surge hegemonicamente a sociedade capitalista, reino burguês com todo o seu aparato jurídico-político, legitimando as atrocidades inerentes à lógica do capital, que se impõe ao longo dos dois últimos séculos, período em que a industrialização é predominante.

Sabemos também que a educação na ordem capitalista é percebida como potencializadora da força de trabalho. Para Saviani (2010), a educação é o ato de transmitir a humanidade, o que já foi objetivado historicamente, ou seja, a educação é um complexo fundado a partir do trabalho que é capaz de transmitir às futuras gerações a humanidade produzida pelo conjunto dos homens.

Certamente a afirmação anterior se refere à educação em sentido amplo, pois a mesma no sentido stricto surge com o advento da burguesia como forma de repassar a ideologia

em que se assenta a ordem capitalista atual. Dessa forma, percebemos, no século XVIII, o domínio escolar por parte da burguesia, tirando de cena a hegemonia da religião, tornando-o laico, gratuito e público, ficando a educação a cargo do estado.

Mas como justificar essa súbita necessidade de escolarização? Na forma de sociabilidade capitalista, a vulnerabilidade, em termos de sua tendência a taxa de lucro decrescente, e as crises inerentes ao processo de acumulação são fatores que desencadeiam crises na organização de todos os setores, inclusive a educação.

Outrossim, são as próprias crises os condicionantes estratégicos que possibilitam a superação destas, que ao longo do tempo o sistema vem enfrentando. Coggiola (2009), discorrendo sobre a primeira crise do capitalismo, destaca a crise de 1929, apresentando que a dinâmica de acumulação do capital ao longo da história demonstra essa vulnerabilidade, requerendo formas de se metamorfosear e perpetuar a ordem social que lhe é conveniente.

Valério Arcary (2011) entende que a permanência do capital arrasta a humanidade para o abismo da estagnação. O sistema viverá sucessivas comoções, crises em prazos mais curtos e mais severos, ameaçando a humanidade a uma regressão histórica.

Para Arcary (2011), o surgimento das crises do capital tem o seu marco a partir da passagem para o capitalismo monopolista e iria alterar (mas não abolir) a dinâmica do sistema. Por exemplo, para lidar com tal dinâmica, surgem instrumentos de política econômica: a partir da década 1930, a teoria econômica burguesa é inovada, sob a ordem

do pensamento Keynesianismo, que preceitua a intervenção estatal na economia, buscando, dessa forma, regular o ciclo capitalista, impedindo que ele assumisse dimensões depressivas mais agudas, como ocorreu em 1929.

Mészáros (1998) entende que atualmente o sistema sofre uma das crises mais agudas, de caráter estrutural, a partir da recessão mundial de 1973, iniciada em 1970, evidenciada, portanto, pelo aumento dos preços do petróleo. Para ele a minimização e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o sistema passa a tratar o trabalho vivo homogêneo como uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

A passagem para o capitalismo monopolista nos coloca num novo terreno sócio-histórico que anunciou a crise estrutural do capital. A crise estrutural aparece com sua dimensão de barbárie nos conflitos sociais, nas Guerras Mundiais e nas guerras localizadas do século XX.

Segundo Gentili (2007), essa é uma etapa superior de desenvolvimento do sistema de contradições do capital numa etapa avançada das forças produtivas (e destrutivas) do trabalho social estranhado.

Para os autores supracitados, essa crise mostra as contradições próprias da lógica do capital, assumindo, em todas as dimensões, o caráter de crise estrutural não apenas devido às contradições dilacerantes postas pela lógica desse sistema predatório, no final do século XX e início do século XXI, mas, sobretudo, pela destrutividade das forças produtivas, operacionalizada pelo capital, a um ritmo sem precedentes.

Sabemos que o sistema capitalista requer mão-de-obra especializada, e para isso é necessária uma educação que cumpra tal dever. A educação a partir de tais crises vem ganhando importância significativa, seja devido à percepção de sua importância no desenvolvimento, seja por entendê-la como instrumento de manutenção da ideologia dominante.

1 A crise do capital e o reordenamento da prática educativa

O sistema do capital sofre diversas transformações, sobretudo a partir da década de 1970, em que podemos considerar, ancorados em Duarte (2006), que estamos vivendo uma nova fase. Contudo, isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, propagada pela chamada sociedade do conhecimento.

Este pressuposto orienta as novas formas de educar que emergiram nas décadas de 1980 e, sobretudo, delinea e justifica em tese a necessidade de investir em capital humano, resgatando, assim como nos alerta Frigotto (2005), a teoria do capital humano, pressuposto da produtividade requerida pela nova organização das forças produtivas que seriam efetivadas nos países de periferia do capital.

Kuenzer (2007) entende que a perda hegemônica do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica torna ineficiente um trabalho com competência parcelar e fragmentado para os trabalhos que não se precarizaram, e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência

à intensificação, para poucos, portanto, já aqui percebemos a dimensões ideológica da nova proposta educacional “pedagogia das competências”, apresentada por Perrenoud (2010) como universal.

Dessa forma, o toyotismo, que se desenvolve no Japão, ganha espaço e advoga a formação de um trabalhador polivalente e flexível, capaz de superar a forma parcelada de trabalho, desenvolvida no âmbito do taylorismo/fordismo.

A proposição de uma pedagogia condescendente com um novo perfil profissional se impõe, e a noção de competência traz, nesse contexto, promessas como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, em tese, para a diminuição das desigualdades sociais.

Tais promessas, para Acácia Kuenzer (2007), participam como elementos de um processo ideológico da educação, constituído, entre outras coisas, pelos ideais de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores; aqueles que necessitam atuar dentro do paradigma do aprender a aprender, sendo, dessa forma, maleáveis às novas formas de organização do trabalho. De acordo com Rabelo, Mendes Segundo e Barroso (2009, p. 84), Delors¹ reorganiza-se a educação em torno de quatro aprendizagens, que devem constituir os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (aprender a aprender); aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

1 Mi Coordenado por Jacques Delors resultante da Conferencia de Jomtien (1990), é elaborado um relatório, que foi publicado com o título um tesouro a descobrir é o resultado do trabalho de uma comissão escolhida pela Unesco.

Nesse contexto, com as novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo em maior ou menor escala, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com modificações profundas nas formas de vida social.

Como expressão da pedagogia das competências no Brasil, Perrenoud (2000)² defende que o mercado demanda pessoas com o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular, as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal.

Para o estudioso citado, estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional.

Kuenzer (2006) argumenta que a flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, na acumulação flexível, caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional.

É a partir dessa lógica que a educação vai se reestruturar, em todos os níveis. Sob o argumento principal de que as mudanças que estão ocorrendo na esfera do trabalho desde os anos 1960/70 do século XX – mas que se fizeram mais

² Perrenoud é um sociólogo suíço que é uma referência essencial para os educadores em virtude de suas ideias pioneiras sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos. Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação, também em Genebra. É autor de Dez novas competências para ensinar.

patentes no decorrer dos anos 1980 e, principalmente, dos anos 1990 – demandariam um novo tipo de trabalhador, mais ilustrado, mais informado, possuidor de níveis de escolaridade mais altos, desencadeia-se, durante a última década daquele século, um intenso movimento de reformas educacionais que viriam a atingir os diversos níveis da educação mundial (Kuenzer 2006).

Podemos afirmar que, para possibilitar a realização de suas promessas, a Pedagogia das Competências tem se baseado em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista.

Duarte (2008) diz que Philippe Perrenoud, em seu livro Construir as competências desde a escola, afirma que “a abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Duarte (2008) diz ainda que convém lembrar que a expressão “métodos ativos” é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista, movimento engendrado por intelectuais brasileiros, dentre eles: Francisco campos, Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira, dentre outros que se apoiaram na teoria Deweyana, influente na crescente industrialização estadunidense, de caráter pragmático.

Esta nova exigência para a inclusão, para o progresso, para a cidadania, proclamada nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, é que torna relevante o estudo do novo conceito de competência a partir dos interesses dos que vivem do trabalho, embora esta categoria tenha sido reconstruída a partir das demandas do processo de reprodução ampliada do capital no regime de acumulação flexível.

Percebemos assim em Gentili (2007) e Frigotto (2005) o resgate hegemônico, que preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano na medida em que articula educação e empregabilidade, em que prevalece o paradigma de produção capitalista, expresso na polivalência e flexibilidade profissional, trazendo determinações sobre todo o sistema educacional brasileiro.

Jimenez, Rabelo e Mendes Segundo (2010) entendem que, sob tais circunstâncias, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente.

Em virtude deste último argumento, as políticas educacionais recentemente traçadas pelo Estado brasileiro, em articulação com diferentes setores sociais, têm afirmado não apenas a intenção de elevar o nível de qualidade da educação pública, mas de fazê-lo de modo que esta cumpra o papel que lhe caberia, segundo tais políticas, na promoção do desenvolvimento nacional com base no pressuposto, anteriormente referido, das novas demandas do capital.

De acordo com Jimenez, Rabelo e Mendes Segundo (2010), é nesse contexto que vai ocorrer uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos países de periferia do capital. A partir dessa lógica, observa-se que, já nos anos de 1990, toda a política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência

Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia.

Este momento marca o período em que as agências de abrangência mundial, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), colocam-se como regentes do sistema educacional mundial, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional, entre as quais se evidencia a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

Compreendemos assim que o desenvolvimento de competências consolida propostas negativas quanto ao ato de transmitir o conhecimento e a cultura objetivada pela humanidade.

2 A pedagogia das competências e a educação

Partindo da investigação do atual sistema de produção, observaremos a política educacional brasileira, que recepciona teorias orientadoras das novas práticas educacionais vigentes. Políticas essas propagadoras de um discurso qualitativo educacional.

As diversas teorias que embasam a prática docente devem orientar o entendimento às exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea. As bases teóricas que orientam a formação de professores, com destaque para a pedagogia das competências, tendo como seu expoente máximo o pedagogo suíço Phillipe Perrenoud, o mesmo fundou seus estudos no também suíço, Phillipe Zarifian.

Defendemos que essa teoria, bem como a teoria do professor reflexivo, a pedagogia de projetos e o construtivismo fazem parte do lema “aprender a aprender” que, segundo Duarte (2008), são algumas das tendências atuais no campo da formação de professores, com o intuito de que estes formem indivíduos capazes de desenvolver uma prática adequada às demandas do mercado de trabalho.

O termo “competências” ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil, para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital.

Integra os novos paradigmas educacionais, divulgados em diversos encontros realizados entre países que orientam, ou impõem novas formas de organização educacional, sendo estas percebidas nas orientações das diretrizes gerais para a educação em países de periferia do grande capital, delineando assim um novo perfil profissional através de reorientação de paradigmas condescendentes com a nova reorganização do mercado, tendo em vista o ajuste da classe trabalhadora.

Esses são alguns questionamentos que nos instigaram a iniciar essa pesquisa, e que certamente não se esgotarão nesse estudo, sendo esse assunto passível de análises contínuas, pois se trata de movimentos históricos que não se esgotam em si.

Jimenez, Mendes Segundo e Freres (2010) informam que o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI confirma que a Comissão atribui à educação um papel audacioso no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Sob essa ótica muito se espera dos professores e muito lhes será cobrado, haja vista a sua contribuição ser crucial para o preparo das novas gerações.

A prova disto são as metas estabelecidas no fórum de Dakar (2000), cujas pretensões estabelecidas limitam a educação a objetivos econômicos, centrando-se assim num projeto de negação do conhecimento científico.

O estabelecimento das metas que serão alcançadas a partir da educação é oriundo de um projeto de Educação para Todos (EPT), cujo consenso se deu na conferência ocorrida em Jomtien (Tailândia) em Março de 1990, com a participação de diversos países, gerenciada por organismos internacionais.

Propõe, dessa forma, a redefinição do papel educacional. Assim, a UNESCO, PNUD, UNICEF e BM, através da declaração de Jomtien, passam a influenciar e controlar a educação mundial em todos os seus aspectos, desde a formação de professores, do trabalho pedagógico, até a formação de políticas voltadas para a autogestão, descentralização e financiamento da educação.

Vale dizer que a criação da legislação educacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) expressa a materialidade das diretrizes orientadas na Conferência de Jomtien. Para Mendes Segundo (2006), todos os instrumentos da política educacional criados a partir da década de 90, do século XX, estão sintonizados com os preceitos da EPT.

As mudanças econômicas, políticas e sociais que tem ocorrido no cenário mundial do capitalismo em crise fazem parte do contexto que justifica, em tese, a nova pedagogia e as reformas educacionais, que têm em seu arcabouço teórico filosofias que coadunam com um projeto educacional voltado exclusivamente para o mercado de trabalho e a reorganização de diversos setores da sociedade.

Procuraremos, a partir desta identificação, problematizar algumas ideias que associam essa matriz teórica com a possibilidade do fim do trabalho degradante, com o surgimento de políticas de gestão e valorizadoras das qualidades pessoais dos trabalhadores e de práticas educativas capazes de integrar a formação para o pensar e para o fazer. Ideais que advogam que esse “novo modelo pedagógico” representa a possibilidade de pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Partimos do pressuposto de que a noção de competência tem revelado força ao ser colocada como referência para a redefinição de políticas de formação e de gestão de pessoas e de políticas de educação, escolar e profissional e que, por isso, precisa ser mais bem compreendida. Compreendemos que a noção de competência faz parte de um presente e tem constituído um modelo pedagógico que revela um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade que quer tornar-se hegemônico.

Para Kuenzer (2006), algumas características da realidade que marcam a Pedagogia das Competências na sua origem e que favorecem a sua divulgação podem ser apontadas: a crise do modelo de acumulação do capital de superprodução para consumo em massa; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo.

Diante da realidade atual, precisamos saber: até que ponto a inserção do Brasil no processo de mundialização do capital tem submetido a educação ao modelo político-ideológico das políticas liberalizantes? Compreender até que ponto as ideias hegemônicas da sociedade capitalista tem influenciado a educação através das diversas orientações que permeiam

o âmbito educacional, mormente o envolvimento das teorias que embasam a prática docente atual, faz-se necessário.

Asseveramos que as políticas socioeducativas patrocinadas pelos organismos internacionais que viabilizam um novo perfil profissional pragmatista negam, sobremaneira, o repasse do conhecimento acumulado objetivado pelo conjunto dos homens.

Faz-se necessário que lutemos, mediante ações emancipatórias, a favor de um ensino que possibilite a compreensão do real e das suas relações feiticizadas, expressadas na exploração e precarização da classe trabalhadora, e que contribua para o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Por fim, concluímos que as chamadas pedagogias das competências são operacionalmente engendradas ideologicamente pelo capital como avanço e sustentabilidade da ordem estabelecida. Todavia, compreendemos que esta constitui um recuo no repasse de conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, uma vez que prima pela redução de conteúdos universais em prol do desenvolvimento de competências individuais de âmbito fragmentado e pontual.

Nesses termos, a educação e a formação do professor são concebidas na promoção das competências subjetivas, comprometendo, em larga medida, os processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e negligenciando a educação das crianças e jovens brasileiros, reproduzindo nas nossas escolas, o principal lócus de ensino no preparo das novas gerações, a lógica do mercado e da concorrência.

Referências

BEZERRA; José Eudes Baima. “Valhei-nos são Tomás: Ajuste e regressão política na “reforma” do Estado no Brasil”. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; BEZERRA; Jose Eudes Baima, SOUZA JÚNIOR; Justino. de et al [organizadores/orgs].- Trabalho, educação e a crítica marxista. Fortaleza: edições UFC, 2011.

COGGIOLA. Osvaldo. As grandes depressões (1873-1896 e 1929-1939): fundamentos econômicos, consequências geopolíticas e lições para o presente. São Paulo, Alameda, 2009. 245 páginas.

CARMO; Maurilene. “O construtivismo e o ordenamento da prática escolar”. In: JIMENEZ; Susana; SOARES; Rômulo, CARMO; Maurilene do e PORFÍRIO, Cristiane (organizadores [Orgs]). Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas. - Fortaleza EDUECE, 2007.

DUARTE, Newton. Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vygotsky. 4ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006. (coleção educação contemporânea).

_____. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. I. Ed. Imprensa-Campinas, SP: Autores associados, 2008. -(coleção polêmica do nosso tempo).

FACCI. Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? : Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004. -(coleção formação de professores).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA Tomaz Tadeu da, (organizadores). Neoliberalismo, qualidade total e educação; visões críticas. -12. ed.-Petrópolis,RJ:Vozes,2007.

JIMENEZ; Suzana; FRERES, Helena; SEGUNDO, Maria das Dores. “Governo e empresariado: A grande aliança em prol do mercado da educação para todos”. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores organização [Orgs]. Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza-edUECE, 2010.

Kuenzer. Acácia Zeneida. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

_____ A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 877-910, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>a educação nos anos 2000.

LIMA, M. S. L. A questão do “como fazer” no interior das tendências pedagógicas. IN: _____. Aprendiz da prática docente: a Didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Magister) (Págs. 57 – 62).

MANACORDA, Mário Alighieri- Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. O manifesto comunista. Rocketedition. Martin Claret. Agosto de 1999.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. [Tradução

Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

_____. Crise estrutural necessita de mudanças estruturais. Fortaleza 16 de jun. 2011.

NOSELLA, Paulo. A escola de Gramsci. 3ª ed.rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe, Dez novas competências para ensinar; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: artes médicas sul, 2000.

PONCE. Aníbal, Educação e luta de classes/tradução de José Severo de Saramago Pereira. -18. ed. São Paulo;Cortez,2001.

Rabelo Jackline; Mendes Segundo³, Maria das Dores; Barroso, Maria Cleide da Silva. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/jackcleide03.pdf>. Acesso em: 03 de mai de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade, uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 37ª edição Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; vol. 5).

_____. Da Nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional. 3ª Edição. Autores Associados: Campinas, 2008.

_____. Educação: do senso comum a consciência filosófica. -18. ed.revista-Campinas,SP: Autores associados,2009.-(coleção educação contemporânea).

_____ Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. - 6.ed.;l.impresão-campinas,SP:Autores Associados,2008.

_____ Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 10. ed.rev. Campinas ,SP: Autores associados,2008.-9coleção educação contemporânea).

VASQUEZ. Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. ed. Expressão popular (1984)

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

**Reflexões para uma Proposta
de Ensino Laico no Brasil: Uma
Análise à Luz da Ontologia
Marxiano-Lukacsiana**

Antonio Nascimento da Silva
Frederico Jorge Ferreira Costa

Diante da crescente busca de explicação dirigida à religião, e a consequente força que esta obtém nos dias atuais – sobretudo em virtude da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), que assola o globo nas mais variadas esferas da sociedade, forçando assim que o reflexo religioso traga uma resposta para o caos –, é lícito e necessário que se analise com maior criticidade a aproximação entre Estado e religião. De outro modo, para os nossos fins, cabe averiguar a interferência da religião na educação, de modo especial pela via do ensino religioso. Este que, no contexto brasileiro, é tido como de grande importância inclusive para sanar problemas morais de uma país tido como a-moral e anti-ético.

Nas linhas seguintes, nos contraporemos ao modelo de ensino religioso dominante, bem como à educação vigente, mediante os pontos problemáticos da relação Estado-religião e destacadamente ao problema do ensino religioso nas escolas públicas. Nossa análise desses problemas pauta-se teórico-metodologicamente no materialismo histórico-dialético, em sua recuperação ontológica feita por Lukács (1982).

Conforme formos expondo aqui a nossa argumentação, ficará evidente que não se trata de uma proposta utópica, com raízes puramente subjetivas, ou 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,

uma melhor performance das relações capitalistas. Contudo, dadas 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.

Isto não significa, evidentemente, que 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 mero âmbito político. É claro, também, que não negamos, por isso, a importância da política como instrumento, como meio pelo qual se pode instaurar, de certa forma, condições propícias para a superação da ordem vigente. Assim, valorizamos os avanços políticos. A separação entre Estado e religião, bem como, em consequência disto, um ensino laico constituem elementos que denotam esse avanço, certo grau de desenvolvimento político de um determinado país.

1 Condições iniciais para a concepção de uma proposta de ensino religioso “verdadeiramente” laico

Para que fique claro o ensino laico que defendemos, é necessário pontuarmos dois aspectos importantes a nível de Brasil. O primeiro diz respeito simplesmente ao fato de ter sido este país aculturado por uma cultura judaico-cristã. O segundo diz respeito à condição econômica do Brasil desde os primórdios de sua colonização. Qualquer proposta séria

de ensino laico não pode deixar de levar em conta o aspecto econômico geral do país. Consideremos o problema a partir desses elementos.

Marx, 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” (MARX, 2010, p. 41). Ora, com a revolução burguesa e a conseqüente superação do *ancien régime* pelo modo de produção capitalista, ocorre, também em decorrência da própria lógica desse sistema, a valorização do particular, da propriedade. 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 perspectiva.

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 nesse âmbito desenvolve-se em proporção igual ao desenvolvimento do capitalismo, observando-se aí as contradições inerentes a qualquer processo histórico. O desenvolvimento político, por seu turno, se dá nessa mesma lógica e, à medida que isso se processa, o homem torna-se, dentro desse modelo de sociedade, politicamente emancipado. É importante esclarecer que estamos aqui 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 aplicam-se 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 (TONET, 2012).

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 na política. Conquistou-se nesses países uma plena cidadania, com universalização da educação em um padrão que dentro dessa sociabilidade, e atendendo às demandas desta, representa elevado grau de qualidade. Esse progresso obtido se dá em paralelo mas ao mesmo tempo pela via política, esta que chega também nos países do centro capitalista em seu pleno desenvolvimento.

A emancipação política do homem 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, “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” (MARX, 2010, p. 41).

Esta emancipação, como já sinalizamos e como o próprio Marx 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, esses avanços não apontam para a emancipação humana e muito menos a constituem. Destarte, estes apenas se dão em acordo com as exigências de uma revolução burguesa plenamente consumada, de um desenvolvimento do capitalismo a nível de país levado ao mais alto grau. Como indicamos, esses avanços sinalizam que cada vez mais, complexos sociais são passados à alçada do direito privado, especificamente, a religião, para efeito de nosso debate.

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

A descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfurnamento 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. (MARX, 1996, p. 370).

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 de melhor tinha a oferecer. Contudo, do outro lado desse processo de acumulação primitiva, estão tantos outros países que foram vitimados, que estiveram em relação de subordinação aos colonizadores, e não realizaram aquela acumulação que lhes teria dado a possibilidade de tornarem-se, do ponto de vista econômico, países plenamente desenvolvidos.

2 A relação religião-Estado 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 cidadania plena dentro da

sociabilidade burguesa. Com esse grau de desenvolvimento, seria possível ainda a emancipação política de que fala Marx (2010) 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.

Assim nos esclarece a reflexão de Tonet (2012), ao afirmar que,

[...] ha 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. (TONET, 2012, p. 39).

Antes de relacionarmos melhor o posicionamento de Tonet (2012) com o nosso objetivo, devemos esclarecer que este filósofo e educador, no trecho acima, não situa a questão do impedimento de uma plena revolução burguesa no Brasil¹ em face da problemática específica da relação Estado-religião, que para nós é um eixo central. Ele o faz, como é evidente na obra citada, em relação ao complexo da educação. Todavia, como ficará claro no decorrer desse texto, e pela própria natureza dos problemas mencionados por Tonet (2012), ou seja, problemas referentes ao modo de produção, tais considerações têm relação íntima com o tema por nós abordado.

1 A questão do não atingimento da revolução burguesa no Brasil fora inaugurada por Florestan Fernandes. Para isto, ver A revolução Burguesa no Brasil.

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

[...] 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. (TONET, 2012, p. 40).

O autor citado argumenta ainda – mediante esta análise de aspectos históricos importantes – que 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 (TONET, 2012).

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 se, ou a afirmação sobre a possibilidade desta se realizar em um futuro. Tal questionamento, antes de qualquer coisa, de um modo geral, parte de, ou tem como pressuposto ideológico, um entendimento em certa medida ingênuo sobre a dinâmica do capital. Ou seja, tende ele para a compreensão de 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, diferente das anteriores, e, como explica Mézáros (2011), tal modo de produção é incorrigível por sua própria lógica interna. Não podemos aqui traçar maiores considerações sobre a crise estrutural do capital; bastanos apenas termos em conta que esta dificulta ainda mais qualquer tentativa, principalmente nos países da periferia do capital, de realização, a essa altura, da sua revolução burguesa.

Como explica Tonet (2012),

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. (TONET, 2012, p. 41).

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

Como é de nosso conhecimento, 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 de 2010, que promulga acordo entre a União e a Santa Sé, assinado por Luiz Inácio Lula da Silva, firmando entre outras coisas o compromisso em dispor de um ensino religioso destacadamente cristão (BRASIL, 2010).

Estando o 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 plena 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 a 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 afirma que, “[...] Para nós, a religião não é mais a razão, mas apenas o fenômeno da limitação mundana” (MARX, 2010, p. 38).

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

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 os 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 à massa trabalhadora, aquela maioria que, inclusive, nos termos atuais, financia a religião. Nesta relação, portanto, perde a classe trabalhadora, e ganha o Estado, cada vez mais se lançando na desesperada tentativa de salvar o capitalismo.

A gênese do complexo religioso, como demonstra Lukács (1982), surge precisamente no ponto em que, devido ao baixo nível intelectual do homem – ou seja, incapaz de conhecer a natureza –, este pressupõe forças imateriais que regem o mundo. De lá até o presente, a religião em geral continua necessitando desse espaço “cego” para poder se firmar, ou seja, se ergue precisamente nos pontos que o homem ainda desconhece. É nesse desconhecido que reinam os deuses². 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 exigido desde os primórdios para sustentar suas afirmações de base antropomórfica sobre o meio circundante do homem.

A relação entre a religião – especificamente o cristianismo – e o Estado brasileiro tem sido, desde o início, danosa para a classe trabalhadora. Para perceber isto, não é necessário recorrer a grandes argumentações; basta observarmos a história e veremos índios, negros e toda a grande classe que historicamente tem trabalhado para manter o conforto da burguesia brasileira sendo “duplamente explorados” e recebendo as migalhas de um Estado que apenas administra os interesses dos capitalistas, sendo aqueles confortados docemente pela promessa de um paraíso além-morte. Vale lembrar que esse processo não está isento de contradições. Podemos citar como uma dessas o movimento chamado de Teologia da libertação³. Porém, as exceções apenas confirmam a regra geral.

2 Obviamente esse ponto não limita o complexo religioso, mas é um elemento ontológico fundamental.

3 Tal movimento considera a alienação religiosa independente da alienação econômica, estando a primeira em relação apenas ao transcendente. Dessa maneira, a crença religiosa poderia até ser um complemento transformador, revolucionário. Obviamente tal raciocínio destoa do movimento real.

Além desse ponto, a relação entre Estado e religião sempre se dá de forma unilateral, ou seja, tendencialmente vem a favorecer um ou outro grupo e, em âmbito maior, a uma determinada classe social. Historicamente, dentro do próprio cristianismo, o alto clero tem sido o grupo que mais se beneficia dessa relação, das regalias que dela consegue. Destarte, essa relação beneficia apenas a uma denominação maior, qual seja, aqui no Brasil, o cristianismo. Dessa forma, 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, um engano, uma vez que são amparados pelo Estado, chancelados por este, potencializa-se a discriminação das demais manifestações religiosas. Tal conjunto de coisas se reproduz nas mais variadas esferas da sociedade.

3 O ensino religioso falsamente laico

No campo da educação, por exemplo, o preconceito para com as demais religiões presentes no Brasil – e isso implica discriminação de pessoas reais – é algo visível e por demais já indicado por vários pesquisadores. Diniz, Lionço e Carrião, por exemplo, ao investigarem sobre a questão da laicidade e do ensino religioso no Brasil, concluem que nos livros didáticos de ensino religioso que circulam no mercado atualmente, as religiões afro-brasileiras aparecem apenas trinta vezes, contra uma presença de seiscentas e nove vezes em que aparecem as religiões cristãs, sendo que, destas, a maioria é católica (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010). Com relação à aparição de figuras de líderes religiosos nos livros didáticos, a diferença chega a ser maior, pois “Jesus aparece oitenta vezes mais do que as lideranças indígenas no campo religioso, cuja a

aparição limitou-se à de um líder anônimo e sem biografia [...] Não há nenhuma liderança de religiões afro-brasileiras ou mesmo líderes negros brasileiros de outras religiões” (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 70-1).

A histórica relação entre o Estado brasileiro e a religião, particularmente o catolicismo, condicionou atualmente esse ensino religioso como de caráter discriminatório, excludente, que sequer respeita as prerrogativas constitucionais de laicidade do Estado. Não obstante, como mencionamos antes, existe atualmente uma proposta de ensino religioso que predomina e que se pretende diferente daquela que acontece hoje nas escolas. Mas, quando se analisa mais de perto os fundamentos do ensino religioso proposto pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), encontramos um manto de moral cristã e a velha reivindicação inocente por aquela cidadania tão esperada da parte do Estado burguês, este que, de acordo com nossos estudos, encontra-se incapacitado a fornecê-la.

Vale a pena, nesse momento, focarmos um pouco na proposta de Oliveira (et al. , 2007), que tomamos aqui como a própria concepção do FONAPER sobre o ensino religioso. A religião é um complexo social, histórico, produto das relações sociais. Assim, não faz sentido pretender validar uma proposta de ensino religioso partindo-se do argumento de uma religiosidade inata, como propõe Oliveira (et al. , 2007). A própria ideia de Deus, bem como o corpo moral das religiões, é produto de processos históricos, de contextos sociais, e modifica-se conforme as circunstâncias.

Destarte, as indicações de Feuerbach (2009), Durkheim (2008) e Berger (1985) validam nossa conclusão sobre o fato de a religião, a religiosidade e a ideia de Deus não serem inatas,

muito menos a-históricas. Considerando isso, uma disciplina de ensino religioso não pode, jamais, pressupor – como faz o FONAPER – poder estudar tal fenômeno sem que se recaia sempre em questões que dizem respeito às particularidades de cada religião. Isso a princípio não seria um problema, a não ser pelo fato de que as verdades de cada manifestação religiosa fundam-se na revelação, na fé, numa perspectiva dogmática, incontestável, de forma que impossibilita a sua compreensão em relação às demais.

Baseado em Fowler (1992), Oliveira (et al. , 2007), traz o pressuposto de uma fé universal. Confunde, todavia, a fé propriamente religiosa – com fundamento na revelação, que não se sustenta na materialidade, na objetividade do mundo real – com a confiança em algo ou alguém, característico do homem, mas que ao contrário da primeira, se sustenta naquilo que é objetivo.

Outro ponto em que se estrutura a proposta do FONAPER é em uma mistificada concepção de homem na qual este, ao designar as coisas à sua volta, ao questionar sobre o sentido e finalidade da vida, iniciou seu processo de humanização. Não é por meio desta via que o homem se humaniza. Lukács (1982) faz importantes considerações sobre esse processo o qual ele denomina de salto ontológico. Para este autor húngaro, é a partir do trabalho teleológico no enfrentamento da natureza, que o homem se torna humano, que paulatinamente vai afastando de si as barreiras naturais. Como atestam Tonet e Lessa (2008), com base em Lukács (1982), é o trabalho que possibilita o novo.

Temos, então, que a linguagem se estrutura no e pelo trabalho. Esta atividade, todavia, não se realiza de forma meramente casual, mas, sim, parte de necessidades materiais

do homem. A concepção de forças imateriais e a nomação das coisas pelo homem não coincidem com a reflexo por parte deste sobre o sentido da vida e a finalidade desta, como pressupõe a fundamentação da proposta de ensino religioso do FONAPER. Como se pode notar em Lukács (1982), Durkheim (2008) e Berger (1985), as primeiras reflexões são do tipo cosmológicas, e aquelas que se referem ao sentido da vida e à sua finalidade se dão muito posteriormente às primeiras, já tendo o homem realizado seu salto ontológico, ou seja, já tendo se tornado humano.

Em nossas análises, não nos parece ser função da religião humanizar o homem, como sugere Oliveira (et al. , 2007). O reflexo religioso não deixa de ser, e não nos resta dúvida quanto a isso, expressão de humanidade, mas não é por meio dessa forma de refletir o mundo que o homem se torna humano. Como ilustra Berger (1985), a religião cumpre essencialmente um papel legitimador diante de um dado contexto social, atribuindo a este uma normalidade – ainda que aparente. Como afirma esse sociólogo, essa função da religião se dá precisamente em momentos e situações inexplicáveis, nas quais apresentam-se sem um sentido para o homem; caóticas. É nesse bojo que o pensamento religioso, mediante seus instrumentos, funciona, dando um ordenamento ao caos até então inexplicável.

Além disso, como atesta, Marx (2010), a religião, como ontologicamente dependente e relativamente autônoma em relação ao modo de produção vigente, constitui-se como protesto, denunciando uma situação de opressão à qual é submetida uma classe social, por outra classe que lhe explora, ou seja, delata uma situação real. Contudo, não vislumbrando soluções em seu horizonte, põe a solução na esfera do transcendente.

Oliveira (et al. , 2007) acusa o modelo de produção atual de ser responsável pela alienação religiosa e pela sua característica não-criticidade. Todavia, como já temos mencionado, e Ponce (1998) nos dá suporte, o caráter não-crítico das religiões é oriundo de sua própria estrutura baseada em dogmas sustentados por fé. Estes não podem ser contestados; devem ser aceitos como tal, como verdade. É, portanto, da própria cultura religiosa uma posição reacionária frente ao mundo. No entanto, o fato de a classe dominante se utilizar da religião como um meio para legitimar sua posição, isso é outro assunto

Diante de tais incoerências acerca do entendimento sobre pontos relevantes a respeito do fenômeno religioso, Oliveira (et al. , 2007) pretende sustentar sua proposta de ensino religioso em um argumento velho: a moral. O grande benefício proporcionado pelo ensino religioso seria formar moralmente bem o indivíduo, tornando-o um cidadão.

Na justificativa que acompanha o projeto de lei que alterou o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, lê-se o seguinte: “Consideramos, pois, o ensino religioso como um componente curricular de vital importância para a formação da personalidade de nossas crianças, jovens e adolescentes” (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Na justificativa desse projeto de lei, é exortada a importância do ensino religioso para a conformação de uma ética e uma moral em um país de posturas anti-éticas e amorais.

A proposta de Oliveira (et al. , 2007), e em consequência a proposta do FONAPER, ampara-se igualmente nessa formação moral, ética e cidadã supostamente propiciada pelo ensino religioso. A moral religiosa, e especificamente a moral

cristã – como afirmamos, o Brasil é predominantemente judaico-cristão em sua cultura religiosa –, justamente por ser religiosa, fundada em preceitos dogmáticos, não dá conta das relações sociais atuais. Eis porque falha em questões como o aborto, a relação homoafetiva, entre outras⁴. Não bastasse isso, ela (a moral religiosa) é tomada como única. É o que se pode deduzir da proposta de Oliveira (et al. , 2007), uma vez que este em momento algum deixa a entender que há outras possibilidades de moral e ética que não sejam religiosas.

A cidadania que o FONAPER, através de seus membros, atribui ao ensino religioso, como algo a ser realizado, proporcionado por este, distorce da realidade da sociabilidade atual. Em primeiro lugar porque não cabe à disciplina de ensino religioso melhorar, produzir essa cidadania. Em segundo, porque não existem aqui no Brasil as bases para a consolidação de tal conquista, como já enfatizamos. Além do mais, tanto o ensino religioso que se realiza atualmente nas escolas públicas como a proposta a ser realizada como indicação do FONAPER não atendem de fato à prerrogativa da laicidade do Estado brasileiro. A própria laicidade proposta na Constituição Federal pressupõe aquele desenvolvimento do capitalismo e da política, como mencionamos linhas antes.

A proposta do FONAPER, apesar de vir a público com um discurso de análise do fenômeno religioso em geral, sem privilegiar as manifestações particulares, acaba sendo essencialmente excludente. Pois não leva em conta os indivíduos que não têm simpatia por nenhuma religião, ou seja, pela manifestação religiosa em geral, já que, como assinalamos, para o FONAPER existe uma religiosidade inata,

4 Não negamos, entretanto, que em alguns momentos a moral religiosa funcione positivamente, porém, é necessário ressaltar suas limitações, que, diga-se de passagem, são enormes.

o que é negado efetivamente pela história. Dessa forma, grosso modo, o ensino religioso sob tais bases favorece a discriminação ao considerar o homem religioso, ou que recebe uma formação em ensino religioso, como moralmente bom, ao passo que, para os demais, resta a amoralidade, a anti-ética, resta serem não tão cidadãos.

O método pelo qual nos orientamos exige que abordemos o objeto, o quanto possível, dentro de uma totalidade. Pede também de nós que consideremos a gênese desse objeto e seu desenvolvimento. Ao se proceder de forma diferente, não levando em conta as múltiplas determinações do objeto, sua história, sua raiz, mas ficando apenas na aparência, no fenômeno, corre-se o risco de se distorcer a realidade investigada. Oliveira (et al. , 2007) sustenta que o ensino religioso deve amparar-se em suas análises, na fenomenologia enquanto método investigativo, o que, para nós, justifica, de certo modo, as insuficiências no trato do tema, justamente por se ater à superfície, ao fenômeno apenas.

Todos esses pontos que temos problematizado aqui com relação à fundamentação dessa proposta de ensino religioso, que é a mais difundida e aceita no Brasil, como já ficou de certa forma explícito, são problemas que extrapolam a sala de aula – nós sequer chegamos a considerar de modo particular o fazer pedagógico-didático dessa disciplina –, pois, por trás de uma disciplina, está toda uma concepção de homem, de mundo e de educação. Estas concepções, vale lembrar, não são neutras; elas atendem a uma demanda. De fato, não há conhecimento neutro. Desse modo, é muito válido nos questionarmos sobre qual grupo torna-se maior beneficiário com a implantação de um ensino religioso – considerando os fundamentos apresentados aqui – dentro da escola pública brasileira.

Assim, ao propor o estudo do fenômeno religioso considerando a religiosidade e conseqüentemente a moral religiosa como meramente positivas, comete-se uma grande falha por não atentar que, pelos traços essenciais do pensamento religioso, este torna-se destacadamente um veículo de reprodução da ideologia do Estado. Concordamos que a educação, de modo geral, é também reprodutora do status quo, mas, por sua autonomia relativa ser menos limitada do que a da religião, pode possibilitar espaços de resistência mais efetivos.

Em resumo, a proposta de ensino religioso de autoria do FONAPER, caso seja aceita oficialmente na escola pública, sinaliza um atraso, corroborando com a discriminação, e, de resto, favorece a manutenção da ordem burguesa, haja vista os pressupostos básicos nos quais se fundamenta. Ao não conceber – a origem – o homem dentro do processo material, e histórico, mas, pelo contrário, distorcendo-o, qualquer proposta de educação tende a ser incoerente com a realidade objetiva, qualquer elaboração de disciplina tende igualmente a ser incoerente com a realidade do ser social, pois o considera misticamente desde sua origem. Eis o que sugere a proposta de Oliveira (et al, 2007).

Ora, não temos um ensino laico com uma disciplina de ensino religioso destacadamente cristão como se vê atualmente nas escolas, e tampouco teremos caso os ideais do FONAPER sejam postos de fato em prática em escala nacional via Ministério da Educação (MEC). Assim, de antemão, uma educação que se pretende realmente laica deve se distanciar, ou livrar-se em definitivo destes resquícios religiosos. Ou seja, pressupõe que haja a separação legítima

entre Estado e religião. Porém, como vimos, tal separação alcança-se mediante a concretização da revolução burguesa; um estágio avançado do capitalismo, e, em decorrência disto, uma emancipação política plena.

Fica evidente que, para termos no Brasil um ensino verdadeiramente laico, precisamos, antes, que o Estado tenha se emancipado da religião, que a tenha deslocado para a esfera do direito privado, particular. Sem isso, a religião permeará sempre a esfera pública e se fará presente inevitavelmente na educação, haja vista imaginarem os defensores do ensino religioso que esta disciplina possa praticamente obrar milagres. Mas, como já dissemos, o Brasil não dispõe das condições necessárias para tal separação e da consequente emancipação política que ela traz como premissa.

Desde modo, um ensino verdadeiramente laico, que defendemos aqui, destoa da realidade atual do Brasil, no sentido de ser, nesta, impossível de se realizar por motivos já explanados aqui. Não se pode esperar, também, que, dentro da sociabilidade atual, futuramente se tenha tais condições para um ensino realmente laico, haja vista aqueles motivos que expomos linhas antes, que, vale destacar, são motivos históricos, concretos.

É importante frisar que um ensino como este que defendemos, pelas condições que o podem engendrar, diverge da educação como é proposta pelo Estado Brasileiro e, pelo Estado burguês em geral, pois um ensino verdadeiramente laico alinha-se àquela educação voltada para a emancipação humana da qual fala Tonet; uma educação que tenha por finalidade não a cidadania ou a democracia, mas a emancipação humana (TONET, 2012).

Fica claro até aqui que, para se realizar no Brasil um ensino laico tal como o concebemos, há que se lutar também por uma sociabilidade para além do capital, das relações burguesas que regem nossa sociedade, pela superação da exploração do homem pelo homem. Apenas estando o Estado brasileiro em tais condições, será plenamente possível um ensino realmente laico. Ora, como sabemos a partir de Marx (2007) e dos clássicos do marxismo, a superação da ordem do capital não pode se dar se não a nível global; não existe e nunca existiu comunismo em um só país, por mais que a grande mídia insista nisso para desmerecer e desacreditar a luta pela superação das relações capitalistas burguesas.

Isso significa que, no Brasil, apesar da reivindicação por um ensino laico, ou, de modo mais geral, pela separação entre Estado e religião constituir uma reivindicação no campo da política, dadas as condições historicamente configuradas do Estado brasileiro, e considerando a crise estrutural do capital, a exigência dessa nossa concepção de ensino laico extrapola os limites da esfera política brasileira; torna-se plenamente inviável dentro do capitalismo atrasado, e, dadas as impossibilidades deste se ‘revolucionar’, não alcançando outro patamar de qualidade superior a este, a realização de um ensino plenamente laico, de uma separação plena entre o Estado brasileiro e a religião, só são viáveis com a separação global da ordem do capital.

Isto não implica, todavia, que devemos largar mão da luta por tornar a educação brasileira laica, o quanto possível. Pelo contrário, dada a importância de um ensino que não tenha por base uma determinada moral religiosa fundada em dogmas, essencialmente reacionária e que por sua própria natureza discrimina uns e privilegia outros, faz-se necessário que

permaneça travada a luta por limpar a educação brasileira dos fragmentos religiosos, principalmente tendo como finalidade a emancipação humana. No mais imediato, tal luta consiste em negar o ensino religioso que se tem atualmente nas escolas públicas do Brasil. Ao mesmo tempo, faz-se necessário mostrar que a proposta mais difundida como a que pode substituir o ensino religioso corrente é igualmente baseada em pressupostos religiosos, tem por fundamento último a moral cristã e, o que é pior, em sua concepção de homem, de educação, já parte de uma visão religiosa mistificadora – é o caso do FONAPER. Como pode tal proposta se pretender laica?

Assim, fazemos nossas as palavras de Tonet, ou seja, nossa proposta de ensino laico que tentamos tratar nesse breve ensaio não tem a ver com um ideal puro e abstrato, e muito menos com um receituário pronto para ser aplicado na prática (TONET, 2012). De outro modo, nossa proposta se evidencia na constatação da negatividade da relação entre o Estado brasileiro e a religião. Sabemos que esta relação beneficia os interesses do capital em detrimento da massa trabalhadora, o que faz necessária a sua superação. De fato, nossa proposta consiste, por hora, exatamente nisso: superar a relação Estado-religião – com tudo o que essa superação pressupõe –, daí a interferência da última na educação. Obviamente, estamos falando de superação real dessa relação.

Referências

BERGER, Peter L.. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394: promulgada em 20 de dezembro de 1996. 9ª ed. Série legislação. Brasília; Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. PL nº 2.757: Projeto de Lei 2.757 de 22 de Fevereiro de 1997. Diário da Câmara dos Deputados, Ano LII - nº 027: Brasília-DF, 1997. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD22FEV1997.pdf#page=64>>. Acessado em: 25 Jul. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.107: Promulgado em 11 de Fevereiro de 2010. Presidência da República, Casa Cível, 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.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília: UNESCO: LetrasLivres: EdUnB, 2010.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares de vida religiosa. 3ª edição; Paulus, 2008.

FEUERBACH, Ludwig Andreas. A essência do cristianismo. 2ª edição. São Paulo: Vozes, 2009.

FOWLER, J. W. Estágios da fé: psicologia do desenvolvimento humano e busca de sentido. São Leopoldo-RS: Sinodal, 1992.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. Introdução à filosofia de Marx. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, Georg. Estetica I: la peculiaridad de lo estético.

Bracelona: Crijalbo, 1982.

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

_____. Sobre a questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. Ensino Religioso: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

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

Percurso histórico e político do “novo” currículo do curso de pedagogia da FECLESC: uma análise à luz do marxismo¹

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas
Daniele Kelly Lima de Oliveira
Maria das Dores Mendes Segundo

1 O presente artigo sintetiza os achados do estudo de monografia intitulado O novo currículo de pedagogia e as influências do ideário de educação para todos e incorpora alguns elementos da dissertação de mestrado em andamento.

Desde 1990, o Brasil se alinha às prerrogativas do chamado Movimento de Educação Para Todos (EPT), o qual integra as ações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), para os países periféricos. A atuação desse movimento concentra-se no campo educacional, instituindo diretrizes e modelos; seu discurso oferece um “novo olhar” sobre a educação.

Essa aliança se estabelece através dos acordos assinados após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien, Tailândia, a qual é considerada o evento marco dessa política. Suas diretrizes estão registradas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que orientou, no início dessa década, a elaboração dos planos decenais de educação dos países signatários da política de EPT, a exemplo do Brasil.

Em continuidade a esse movimento reformista em torno da educação, são realizados vários eventos posteriores ao de Jomtien, como a conferência de Nova Delhi, Índia (1993); a de Kingston, Jamaica (1996); o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal (2000); o encontro de Cochabamba, Bolívia (2001); as Conferências de Tarija (2003), cidade boliviana, e a de Brasília, Brasil (2004), dentre outros. Estes eventos formam o ideário político-educacional perseguido por mais de 100 países de economias periféricas orientadas pelo BM, que passou a incluir a educação como alvo de suas ações após a crise do capital de 1970.

A princípio a educação nos países pobres não era motivo de interesse do Banco Mundial. No entanto, a partir da definição neoliberal da economia, nos anos 70, o Banco a inclui como necessária para atingir

determinados objetivos, passando a ser concebida de forma mais racionalizada. Nesse sentido, a educação primária ou fundamental ganha dimensão de uma “educação para todos”, suficiente para atingir as metas de sustentabilidade dos países devedores. (MENDES SEGUNDO, 2006, p.219).

Diante de tal fato, a educação brasileira vem desde então se adequando às premissas dessa política internacional, oficializada nos documentos². Uma delas trata das diretrizes para o curso de Pedagogia. Instituída em 2006, esta diretriz provocou a reforma curricular desse curso no país, e conseqüentemente na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contudo, dados os limites da pesquisa, para efeito ilustrativo utilizaremos o “novo” currículo de pedagogia, implantado em 2009, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), instituição vinculada à UECE.

Dessa forma nossas análises contemplarão as influências da política de EPT para a formação dos pedagogos da referida instituição, da qual o curso de Pedagogia sofreu reformulação em 2009, em decorrência da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, através da Resolução nº 1 de 16 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP 1/2006). Faremos isto dialogando com os pressupostos históricos do objeto em estudo, tendo em mira a crítica marxista.

2 Alguns resultados desse alinhamento podem ser demonstrados através das Leis educacionais promulgadas desde esse período, tais como: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb - 2007); o Plano Nacional de Educação (PNE - 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997), dentre outros mecanismos de adequação da educação brasileira aos ditames dos organismos multilaterais.

Direcionamentos da política de EPT para a formação do professor

Sabemos que a Conferência Mundial de Educação para Todos³ foi realizada na década de 1990, na Tailândia, um dos países da periferia do capital, e que foi organizada e patrocinada por organismos multilaterais, dos quais se destacam: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e, principalmente, o Banco Mundial.

Neste evento, houve a aclamação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual estabelece o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), estipulando as seis metas de EPT, a saber: 1) a expansão do cuidado com as crianças em fase pré-escolar; 2) a universalização do ensino fundamental; 3) a melhoria da aprendizagem; 4) a redução do analfabetismo e a disparidade de gêneros; 5) a expansão do ensino de jovens e adultos; e, 6) a construção de conhecimentos e valores que possibilitem uma vida melhor e o desenvolvimento sustentável. Esse plano foi aprovado pelas nações participantes da conferência, inclusive o Brasil.

Essa Declaração apresenta em seu preâmbulo um balanço da educação no mundo através de estatísticas, apresentando

3 Outros eventos permearam o ideário de Educação para Todos ao longo dos anos de 1990: Cúpula Mundial para a Infância (1990); Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993); Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais de Educação: acesso e qualidade (1994); Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995); Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995); Encontro Intermediário do Fórum Consultivo de Educação para Todos (1997); Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). (UNESCO, 2000).

os problemas educacionais da época, mesmo após os quarenta anos da proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, baseados no princípio de que a educação é um direito de todos.

São atribuídas a esses problemas as questões socioeconômicas como: o aumento da dívida externa de muitos países; a estagnação econômica; o aumento populacional; a disparidade econômica entre as nações; a degradação ambiental e a violência. Estes são alguns fatores que teriam contribuído para as dificuldades da educação básica, enfrentadas pelas nações menos desenvolvidas.

Porém, a década que se aproximava do século XXI, de acordo com os participantes da Conferência, vivenciava um momento de “progresso”, onde havia uma maior cooperação entre as nações, maior avanço tecnológico e científico, e, portanto, maior produção do conhecimento, o que melhoraria as condições de aprendizagem – o “aprender a aprender” –, a valorização da mulher e uma nova capacidade de se comunicar. Esses elementos possibilitariam também o avanço educacional, pois

Vale destacar que em nome dos acordos firmados em Jomtien (1990), algumas ações foram implementadas nos diversos países em que a universalidade do ensino fundamental se apresentava como problema. Assim sendo, como princípio operativo, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária, a segurança, a paz e a sustentabilidade econômica deveriam seguir a agenda de Educação para Todos. (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 138).

A educação básica e, portanto, os conhecimentos básicos são colocados como um instrumento de “emancipação” humana, como se a educação fosse capaz de resolver sozinha as mazelas do mundo, males estes causados pela própria forma de sociabilidade, baseada na exploração do homem pelo homem. Busca-se expandir o acesso aos conhecimentos para promoção da equidade, mas não se toca na questão da igualdade, na diferenciação na oferta de modelos educacionais, mantendo assim a histórica dualidade de sistemas.

Em 16 de dezembro de 1993, em Nova Delhi (Índia), os nove países mais populosos do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia) ratificaram o “compromisso” de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, através da Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos, a partir da qual os governos desses países reconheceram que precisam cumprir as seis metas de EPT estabelecidas na Conferência de Jomtien e na Cúpula Mundial da Infância (1990). Nesse momento postularam que essas indicações tornarão o mundo mais democrático. Em vista disso, estabeleceram o ano de 2000 para que essas metas fossem cumpridas e pediram o apoio das agências internacionais para isto. Sobre essa questão, Mendes Segundo assevera:

É oportuno registrar que esses países reforçam a tese de que a educação é a condição primordial no enfrentamento de seus problemas mais urgentes, enfatizando, dentre estes, o combate a pobreza, o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida e a proteção ao meio ambiente. (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 139).

Em cumprimento à agenda de EPT, o Fórum Mundial de Educação de Dakar foi realizado entre os dias 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar⁴ (Senegal), contando com a participação de 180 nações e 150 Organizações Não-Governamentais (ONGs), reunidas para avaliar a década anterior e, ainda, planejar as políticas para os próximos anos, estipulando como prazo limite o ano de 2015.

Nesse evento, os países seguidores elaboraram o Marco de Ação de Dakar, reiterando as seis metas de EPT: expandir e melhorar o cuidado com as crianças, principalmente as mais vulneráveis; assegurar a educação primária a meninas e crianças de minorias étnicas; assegurar a educação de jovens e adultos por meio de políticas equitativas; alcançar até 2015 a melhoria de até 50% nos níveis de alfabetização de adultos; eliminar as disparidades de gênero na educação básica até 2005 e alcançar a igualdade até 2015; e, melhorar a qualidade da educação, especialmente na alfabetização, nos conhecimentos matemáticos e no desenvolvimento de habilidades necessárias à vida, conforme é possível conferir:

[...] toda a criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver, a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a potencialidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade. (UNESCO, 2000, p. 8).

4 Em 12 de fevereiro de 2000, os países da América Latina, Caribe e América do Norte reuniram-se em Santo Domingo, República Dominicana, onde reforçam através do Marco de Ação Regional o compromisso com a EPT.

Percebemos claramente que, desse modo, a educação apenas atende à aprendizagem de conhecimentos básicos e vergonhosamente em sentido “pleno”, quer dizer, apenas atribui competências e habilidades para que os indivíduos consigam se engajar nas novas demandas do mundo do trabalho sob a ideia de promoção individual e ascensão social. Tenta-se ainda embutir que pela via individual se transforma a sociedade. Energicamente, a nosso ver, isso é uma brutal inverdade, pois a emancipação humana, conforme alerta Tonet (2007) respaldado em Marx, não pode ocorrer sem a superação do capital.

Fez-se, no evento de Dakar, um balanço dos últimos anos, visando, segundo eles, um “amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de ‘educar’ todos os cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2000, p. 5, grifo do original).

No que concerne às políticas adotadas para os docentes, a Carta de Dakar ressalta a importância de “elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores (UNESCO, 2000, p. 5)” através do respeito, apoio profissional e remuneração adequada, o que no Brasil se traduziu na Lei nº 11.738/2008, que fixa o piso salarial dos professores em apenas R\$ 950. Porém alguns governos estaduais se negaram a cumprir esta Lei. Como caso empírico, podemos citar o governador Cid Ferreira Gomes no Estado do Ceará. Contudo, o documento não trata de questões importantes como a formação e as condições de trabalho, dentre outras.

Conforme Maranhão, citado por Mendes Segundo (2007, p. 144-5), no Fórum, o governo brasileiro se comprometeu a melhorar a educação em três aspectos: “[...] alfabetizar o Brasil; construir a universidade do século XXI e iniciar a implantação da Escola Básica ideal [...]”.

Não é oneroso refletir sobre alguns pontos importantes: primeiro que os índices de analfabetismo ainda persistem; segundo, podemos destacar o surgimento da modalidade de analfabetismo funcional e ou escolar, sendo compreendido por aqueles que estão inseridos no espaço escolar, mas não sabem ler, escrever e tampouco interpretar; e, por último, cabe-nos lembrar que a universidade pensada para o século XXI estará enxertada de Parcerias Público-Privadas, a exemplo do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)⁵ ou atendente à metodologia de ensino à distância, para citar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atualmente oferece cursos de licenciatura e tecnologia visando abranger, a partir de 2013, até 800 mil alunos/ano. Hoje 53 Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) oferecem curso de licenciatura em Pedagogia à distância. Enfim, ainda ansiamos pela implantação da escola básica ideal. Provavelmente, por ser “ideal” ela não tenha sido implantada.

A Declaração aprovada durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC - VII), realizada em Cochabamba, Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001, com a presença dos Ministros de Educação da América Latina e do Caribe, apresenta índices surpreendentes: “Na América Latina e no Caribe existem ainda cerca de 40 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, representando mais de 11% da população total da região” e “220 milhões de pessoas vivendo na pobreza” (UNESCO, 2001, p. 2), isso, segundo o documento em foco, apesar dos “esforços” dos governantes em erradicar o analfabetismo e atenuar as desigualdades sociais, claro, via educação.

5 Programa criado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pela Lei nº 11.096/2005, concede bolsas de estudo a estudantes de graduação em universidades privadas. Em contrapartida, as isenta de impostos, ao invés de expandir o ensino superior público e gratuito para todos aqueles que se sentissem motivados para isto.

A nosso ver, isso demonstra que os países da região não conseguem atingir as necessidades básicas de aprendizagem e muito menos reduzir os índices de pauperização, pois a educação está imediatamente condicionada a solucionar os problemas sociais os quais ela não responde. Portanto, concordamos com Tonet (2007) quando infere dizendo que a educação não é determinante e tampouco somente determinada; ela se enquadra na tese lukacsiana de complexo fundado, e que, por isso, mantém, com o complexo fundante (o trabalho) uma relação de dependência ontológica, ainda que autônoma-relativamente, e mútua interferência.

Para os profissionais docentes, o receituário de Cochabamba é um pouco mais ambicioso, colocando a formação de professores no topo das reformas educacionais. Entre outras questões, responsabiliza os professores pelo (mau) rendimento de seus alunos, sem, contudo, considerar os demais elementos que fazem parte do cotidiano da profissão, como a estrutura física e material das instituições, a gestão, os currículos, os problemas sociais dos educandos. Enfim, não resolve. Ao contrário, estimula ainda mais a precarização do trabalho docente, pois, como se pode conferir,

[...] o papel dos professores é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. [...] Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado

ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes. (UNESCO, 2001, p. 3).

A XIII Conferência Ibero-americana de Educação, realizada em Tarija, Bolívia, entre os dias 4 e 5 de setembro de 2003, através de seu documento final, coloca a educação no centro das políticas públicas regionais como meio de reduzir as desigualdades sociais e promover a “inclusão social”, e, inclusive, gerar desenvolvimento econômico.

Sobre os professores, se assinala que estes “são atores centrais para a construção de novas estratégias educacionais que respondam aos desafios do mundo globalizado, o que requer assegurar sua formação permanente, motivação e adequada remuneração” (UNESCO, 2003, p. 2, grifo nosso). Como vimos, a cada evento realizado, a educação é reafirmada como salvacionista dos dilemas sociais e focaliza-se o professor como um instrumento para atingir os fins educacionais impostos. Embora se recorra ao apelo salarial e à formação profissional, no campo prático, poucas das sugestões propostas são atendidas pelos decisores políticos, como veremos no Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2013/14, salvaguardadas aquelas medidas convenientes ao projeto de sociedade do capital.

A convite da UNESCO, realizou-se em 8 e 10 de novembro de 2004, em Brasília, Brasil, a Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, contando com a participação de Chefes de Estado, Ministros, dirigentes de organismos internacionais, dirigentes de ONGs e funcionários de alto nível das agências internacionais.

A Declaração de Brasília anuncia que não se conseguiu reduzir as disparidades de gênero na educação básica antes

de 2005 e que há o risco de não se alcançar a universalização do ensino primário até 2015. Logo, os participantes desse evento, conforme nos lembra Mendes Segundo (2007, p. 149), “definiram três principais focos de atenção: os professores; o gênero e a educação de meninas; e, os recursos financeiros” como meios para modificar esse quadro, como se isto fosse possível numa sociedade cindida em sua estrutura.

Enfim, o documento ressalta a importância de cumprir as metas de Educação para Todos e traça estratégias para isto, seja pela via da ação intersetorial, entre governos, organismos internacionais, ONGs e sociedade civil, seja pela via do financiamento.

O documento em questão exprime que uma educação de qualidade se restringe a “facilitar a aprendizagem em termos de criatividade, valores para a cidadania democrática, e habilidades para a vida, assim como conhecimentos e habilidades cognitivas [...]” (UNESCO, 2004, p. 2) e, para que isto ocorra, ressalta a importância de melhorar a proporção professor/aluno.

Necessita-se, também, “assegurar que as habilidades dos professores atendam aos padrões nacionais [internacionais] e, para tanto, estabelecer apoio para a capacitação inicial e em serviço” (UNESCO, 2004, p. 4) e, ainda, garantir formação específica para trabalhar com crianças, o que vem a calhar no Brasil, com a atribuição ao pedagogo como o profissional que atua na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, contemplando esse público.

Para Mendes Segundo (2007, p. 138), essas declarações de EPT estabelecem novos paradigmas educacionais os quais provocam uma verdadeira reforma da educação em âmbito mundial. Por consequência necessária, esta visão tem influenciado o contexto educacional brasileiro desde 1990.

O Relatório Delors⁶, como ficou conhecido, prevê uma verdadeira reviravolta na educação dos países alvo das reformas. Entre outros temas educacionais tratados, aborda também a questão das universidades. Para a Comissão que elaborou o referido documento, estas instituições devem ser um local de produção do conhecimento e de formação de professores, que concilie o saber (teoria) com o saber-fazer (prática). Além disso, estão atreladas ao desenvolvimento econômico-social de suas nações, já que “[...] é sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior de que os países necessitam [...]” (DELORS, 1998, p. 25).

Assim, as universidades conteriam o ciclo de pobreza e subdesenvolvimento, pois este nível de educação seria um trampolim para a ascensão social. Logo, sua atuação estaria ligada a interesses estritamente mercadológicos.

Para esse Relatório, dado o avanço tecnológico e o crescimento de conhecimentos e informações, as instituições de ensino superior precisam atender às necessidades educativas de um público cada vez maior e variado. Com isso, a qualidade da formação docente e do ensino ministrado pelas instituições adquire ainda mais importância:

Estas [as instituições de ensino superior] têm um papel decisivo a desempenhar na formação de professores, na instauração de relações estreitas com os estabelecimentos de formação pedagógica que não pertençam ao ensino superior e na preparação de professores de formação pedagógica. Devem abrir as portas para professores oriundos do setor

⁶ Relatório para UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI, sob título *Educação: um tesouro a descobrir*, ficou conhecido como relatório Delors devido ao seu relator e organizador; o francês Jacques Delors.

econômico e de outros setores da sociedade, de modo a facilitar as trocas entre estes setores e o da educação. (DELORS, 1998, p. 143).

Vê-se que a proposta para o profissional docente é extremamente incipiente, visto que não explicita-se de que forma isto deveria ocorrer. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, “cria” os Institutos Superiores de Educação (ISEs), tendo por função qualificar o professorado, desviando-os com isso de uma formação universitária.

Com essa medida, atacava-se a formação em universidades, acusando estas de promover uma educação mais teórica e menos prática. Por isso, os profissionais não saíam qualificados, preparados para resolver os problemas do cotidiano, ou seja, as questões da vida prática. Logo, as universidades não colaboravam com as pretensões das reformas, daí a crítica dirigidas às mesmas.

A formação do pedagogo à brasileira: contextualizando a reforma curricular do curso de pedagogia da FECLESC

Para atingir os fins propostos para a educação e, particularmente, para os docentes, foi necessário modificar os currículos dos cursos de formação de professores, atrelando-os ao novo modelo de trabalhador exigido pelo mercado. Dessa forma, o curso de Pedagogia passa por um processo de organização curricular, através do dispositivo legal que institui suas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Resolução CNE/CP⁷ nº 1 de 15 de maio de 2006.

7 Não podemos esquecer de que essa Resolução fora modificada em alguns de seus artigos pelo Parecer CNE/CP nº 2/2006, alterando as disposições do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

Vale lembrar que a principal provocação para a discussão em torno de um “novo” currículo para o curso de pedagogia, bem como para tantos outros, foi a publicação do Edital nº 04/97 do, à época, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), o qual, sob o pretexto da nova lei da educação (LDB 9.394/96), convoca as Instituições de Ensino Superior a enviarem propostas para os currículos dos cursos superiores. Porém tais currículos seriam (e foram) elaborados pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC.

A nosso ver, a resolução que trata das DCN’s para os cursos de pedagogia no país não é clara em definir a área de atuação do pedagogo, não especifica os conhecimentos que deveriam ser estudados, mas apenas coloca no Art. 3º que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2011, p. 1).

Não resolve a questão da identidade profissional; ao contrário, se volta para o conhecimento prático, ou seja, conserva a histórica dualidade da Pedagogia. Para Saviani (2008), a crise de identidade no curso de Pedagogia se deveu à tardia organização do curso em âmbito legal no país: isto aconteceu apenas quase dez anos após a promulgação da atual LDB (nº 9.394/96).

Portanto, alertamos que o problema de identidade sofrido pelo curso de pedagogia não só se deve pela retardatária consecução de Diretrizes Curriculares Nacionais. Faz-se, também, pelas contradições da própria forma de sociabilidade, que, necessitando qualificar profissionais para ocuparem os cargos de “ideólogos” (no caso, professores), o fazem minimamente, com falhas, impedindo o acesso aos conhecimentos realmente necessários e, acima de tudo, impossibilitando a produção do conhecimento.

Ademais, pensar em um currículo comprometido com a questão da emancipação humana numa sociedade regida pelo capital é uma ilusão. Se precisamos pensar em uma organização social para além do capital, como bem expressa Mészáros (2009), também necessitamos ponderar uma educação nessa mesma linha e, conseqüentemente, em um currículo para além da lógica severa vigente.

Seguindo a política nacional de reforma curricular dos cursos superiores, a partir das Diretrizes dos cursos de Pedagogia, a Universidade Estadual do Ceará⁸, mediante a participação dos professores desse curso em todos os campi, iniciou um ciclo de debates para a consecução das diretrizes locais. Ao final, cada campus elaborou sua própria proposta, a qual deveria contemplar suas particularidades.

No caso da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do

8 É no cenário de Golpe Militar e agitação social que a história da Universidade Estadual do Ceará (UECE) se inicia, a partir da instituição da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), através da Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, sendo instalada definitivamente em 1977. Constitui-se em uma universidade pública e gratuita, princípio atualmente cada vez mais distante, dadas as crescentes iniciativas privadas nas universidades brasileiras, lógica que perpassa essa instituição. Por necessidade de adequação às novas exigências administrativas que se evidenciaram nos três primeiros anos de funcionamento, a FUNEDUCE foi transformada em Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), por força da Lei nº 10.262, de 18 de maio de 1979 e do Decreto nº 13.252 de 23 de maio do mesmo ano (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011).

Sertão Central (FECLESC)⁹, a nova proposta curricular advinda desse debate, ocorrido também no interior dessa instituição, foi aprovada em 2008, sendo implantada em 2009.

O curso de Pedagogia da FECLESC foi implantado em 1983, tendo sido reconhecido pela Portaria nº 464 do CFE em 30 de agosto de 1988 tendo formado, de acordo com a proposta de Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, 425 professores até o ano de 2006. O ingresso no curso é feito conforme o regimento estatutário da UECE e dispõe anualmente de 40 vagas. A nova proposta curricular para esse curso foi antecedida pelos currículos de 1984, quando da criação do curso, e reformulada em 1995.

Obviamente que a Resolução do CNE/CP nº 1 de 2006 impôs às Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia uma verdadeira reestruturação curricular, sob a pena de não reconhecerem os seus devidos cursos. Portanto, a adequação dos programas às Diretrizes Curriculares Nacionais foi uma consequência inevitável.

Na FECLESC, desde 2006, processou-se uma linha de discussões em torno da elaboração do novo PPP do curso, envolvendo professores e alunos. Esse processo originou uma nova proposta curricular para o curso (fluxograma 2009.1), passando a vigorar a partir da turma deste período.

Desses debates, emerge a proposta de um curso, para a formação de um profissional detentor de sólida base teórica, pedagógica e didática, habilitado à produção de conhecimento novo e ao exercício da

9 Essa instituição foi criada em 1976 com a inauguração da Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC), sendo resultado do esforço da sociedade quixadaense. Em 1983, passa a fazer parte da UECE, implantando os cursos de Pedagogia, História e Ciências, reconhecidos pelo, na época, Conselho Federal de Educação (CFE), em 1988. Atualmente oferece oito cursos, todos em Licenciatura Plena: Pedagogia e História (1983); Letras Português e Letras Inglês (1994); Química e Matemática (2002); Ciências Biológicas e Física (2005).

docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio, bem como nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional nas instituições escolares em seus diversos níveis (Cf. Lei 9394/96), e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Diretrizes, Art. 2º e 4º). (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL, 2007, p. 2)¹⁰.

O “novo” currículo do curso deve cumprir 200 dias letivos com duração de quatro anos e meio correspondendo a nove semestres. Comporta carga horária de 3.213 horas/aula ou 213 créditos, sendo distribuídos em: 2.754 horas de atividades formativas, 340 horas destinadas ao Estágio Supervisionado e 119 horas previstas para aprofundamento em áreas de interesse dos estudantes, como a participação em grupos de estudo.

Esse currículo, portanto, destoa minimamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso em análise, já que este documento, em seu artigo 7º, dispõe da carga horária, prevendo 3.200 horas mínimas, distribuídas em: 2.800 horas para atividades de formação, 300 horas para estágio prioritariamente na educação infantil e séries iniciais do nível fundamental e 100 horas teórico-práticas para aprofundamento.

10 Salientamos que não tivemos acesso ao PPP original. Portanto, nosso documento-base foi apenas a uma das propostas curriculares para o curso. Evidentemente, ao confrontarmos com a grade curricular constante nos documentos da FECLESC/UECE, encontramos muitas divergências, o que nos leva a crer que a referida proposta não foi aceita em sua integralidade.

A estrutura curricular do fluxograma 2009.1 segue uma matriz constituída em três núcleos fundamentais e um integralizador: Núcleo Básico Comum (NBC) com 1.717h e 101 créditos; Núcleo de Formação Diversificada (NFD) com 408h e 24 créditos; Núcleo de Formação Diversificada Aberta (NFDA) com 408 h e 24 créditos e Núcleo Integralizador (NI) com 680h e 40 créditos.

O primeiro núcleo se subdivide em dois: Fundamentos Teóricos da Educação (FTE), representando as “disciplinas do campo comum das ciências da educação”; e Formação Profissional Específica (FPE), cujas disciplinas se relacionam “à teoria e à prática pedagógica da educação infantil e fundamental” (FECLESC, 2007, p. 5). Vejamos abaixo, no quadro, a lista das disciplinas obrigatórias de ambas as áreas:

Quadro 1 – Disciplinas componentes do Núcleo Básico Comum

ÁREA	DISCIPLINAS
FPE	Introdução à Universidade e ao Curso; Introdução à Ciência da Educação; Psicologia da Educação I, II e III; Filosofia da Educação I e II; Teoria do Conhecimento; Formação Econômica, Política e Cultural; Sociologia da Educação I e II; História da Educação I e II; e Cultura Brasileira ⁶⁴ .
FTE	Fundamentos Linguísticos para a Educação; Leitura e Produção Textual I e II ⁶⁵ ; Literatura Infantil I; Teorias e Práticas do Currículo; Didática Geral; Educação Infantil; Alfabetização de Crianças; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências da Natureza; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de Geografia e de História; e Organização e Funcionamento da Educação Básica.

11 É necessário acrescentarmos que esta disciplina aparece, no fluxograma 2009.1, em caráter eletivo.

12 Esta disciplina não consta no currículo do curso em análise (fluxo 2009.1).

O Núcleo de Formação Diversificada (NFD) compreende as áreas de aprofundamento de livre escolha do aluno, referente às modalidades de ensino e à gestão. Está subdividida em duas: Área de Aprofundamento-1 (AA-1), que se centra nas disciplinas relativas à “Educação de Jovens e Adultos na articulação da educação popular com movimentos sociais do campo e da cidade, bem como as peculiares à Educação Especial no âmbito da política de inclusão social” (FECLESC, 2007); e Área de Aprofundamento-2 (AA-2), que consta do conjunto de disciplinas do campo da gestão educacional, sistemas e escola.

Quadro 2 – Disciplinas que compõem o Núcleo de Formação Diversificada

ÁREA	DISCIPLINAS
AA-1	- Relativas à educação de jovens e adultos: Abordagem histórica, política e conceitual da educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo; Fundamentos da educação popular e de jovens e adultos; e Pedagogia de Paulo Freire e Alfabetização de jovens e adultos. - Relativas à educação especial: Fundamentos da educação especial; Fundamentos das dificuldades; e Cognição e aprendizagem.
AA-2	Princípios e Métodos da Gestão Escolar; Gestão Pública Patrimonial e Financiamento da Escola e Avaliação Educacional.

Ao confrontarmos essa proposta de currículo com a grade oficial do curso, percebemos que as três últimas disciplinas da AA-1 relativas à educação de jovens e adultos foram comprimidas em duas: Educação de Paulo Freire e Educação Popular. E que as disciplinas de educação especial se transformaram em: Política e gestão da educação inclusiva; Procedimentos didáticos especiais e Libras.

Quanto à Área de Aprofundamento-2, Gestão educacional, que compreende as disciplinas referentes aos processos de gestão de sistemas e escolas, das disciplinas do fluxo oficial, constam, contrariando a proposta inicial, apenas duas disciplinas: Avaliação Educacional, que deixa de ser eletiva, passando a ser compulsória, e Gestão Pública Patrimonial e Financiamento da Escola.

Esse núcleo diversificado, repetimos, de livre escolha deve ser ofertado no 6º semestre; o estudante deverá seguir no curso optando por disciplinas da área pertinente à sua opção.

O Núcleo de Formação Diversificada Aberta (NFDA), por sua vez, envolve os estudos sobre política e financiamento da educação; o uso das novas tecnologias da informação e arte-educação; a preservação ambiental e movimentos sociais. Abrange as disciplinas de Política e planejamento educacional e Informática educativa. Devendo, ainda, se articular às atividades integradoras e integrar os dois núcleos anteriores.

Por fim, o último núcleo, o núcleo integrador, refere-se às atividades extracurriculares, como “projetos de extensão, seminários de integração, semana da pedagogia, semana universitária, monitoria, iniciação científica e grupos de estudo” (FECLESC, 2007, p. 22); e às atividades curriculares compreendendo as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa Educacional; Monografia; Seminário de Conclusão de Curso; Pesquisa e Prática Pedagógica, em número de seis; Estágio I (Educação Infantil) e Estágio II (Educação Fundamental).

Dessa maneira, esse núcleo se justifica pela possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sempre difíceis para as faculdades interioranas:

[...] ele articula/integra os diferentes núcleos de estudos de forma contextualizada e se materializa no conjunto das disciplinas, atividades acadêmicas e projetos da proposta curricular, fortalecendo as dimensões ensino-pesquisa-extensão. (FECLESC, 2007, p. 5).

Chamam-nos a atenção os princípios norteadores dessa matriz curricular, os quais, grosso modo, podem ser condensados em: conhecimento do espaço escolar, construção do professor pesquisador, participação nas atividades de gestão e pluralidade de conhecimento, como expressa o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelece as aptidões dos egressos do curso de Pedagogia. Contudo, não podemos omitir o fato de que houve uma redução considerável de disciplinas teóricas em detrimento de disciplinas com carga horária prática, a exemplo da Pesquisa e Prática Pedagógica, bem ao gosto da política de Educação para Todos, que em seus documentos promove um apelo ao pragmatismo na educação.

Essa política vem estabelecendo, ao longo de sua história, limites temporais para a concretização das seis metas que a educação mundial deve perseguir. Hoje vigora o prazo de 2025 para o atendimento, ou melhor, o cumprimento desses objetivos. Para tanto, é preciso traçar novas estratégias; uma delas é formar professores em acordo com os ditames dos “novos” paradigmas educacionais vigentes.

Para comprovar a preocupação com os professores primários, lançamos mão do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/14, cujo subtítulo é: Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. O documento traz a docência como foco, mediante os altos índices de não-alfabetização. Os autores desse documento

falam de uma “crise da aprendizagem” e reconsideraram as datas limites para o cumprimento das metas de EPT¹³, já admitindo o pós-2015, devido às grandes possibilidades do fracasso educacional.

Em linhas gerais, traçam estratégias para que, como os relatores denominam, os decisores políticos, que mediante a intensificação das políticas para os docentes, consigam melhorar ou fazer avançar a aprendizagem em todo mundo. Segundo o relatório, dos 650 milhões de crianças em idade escolar primária, ao menos 250 milhões registram déficit de aprendizagem nos conhecimentos básicos em leitura e matemática. 120 milhões não tiveram nenhuma experiência na escola primária, e o restante está na escola primária, porém sem alcançar os níveis mínimos de aprendizagem desejáveis (UNESCO, 2013).

O documento admite que as disparidades econômicas, de gênero e étnicas são um obstáculo à aprendizagem. Assim, as crianças pobres, meninas e grupos indígenas, de imigrantes ou pessoas com necessidades especiais compõem os maiores índices de déficit de aprendizagem e/ou abandono escolar. Contudo, não reconhece que esse fenômeno possui uma base material, presente na própria tensão capital-trabalho, e postula ser a educação o meio para resolver esses problemas, isto é, negar e ao mesmo tempo mistificar a realidade. Para os relatores, a educação é capaz de resolver problemas que, a nosso ver, escapam à sua alçada:

13 O Relatório faz um balanço do desenvolvimento das metas de EPT, mesmo após 24 anos de ação: 1: Apesar de ter havido melhoras, um número muito grande de crianças não tem acesso à educação e a cuidados básicos na primeira infância [...]; 2: É provável que não se alcance a educação primária universal, por uma grande margem [...]; 3: Muitos adolescentes não possuem as habilidades básicas adquiríveis no primeiro nível do ensino secundário [...]; 4: A alfabetização de adultos quase não avançou [...]; 5: Disparidades de gênero ainda existem em muitos países [...]; e, 6: A baixa qualidade da educação significa que milhões de crianças não estão aprendendo sequer o básico. (UNESCO, 2013).

A educação é uma chave para ajudar indivíduos a sair da pobreza e evitar que esta seja passada de geração a geração. Ela possibilita melhores salários àqueles que têm empregos formais pagos e oferece melhor qualidade de vida aos que trabalham na agricultura e nos setores informais do meio urbano. (UNESCO, 2013, p. 22).

No mais, assumimos a responsabilidade de dizer que o princípio orientador e norteador da consecução das diretrizes curriculares impostas aos cursos de Pedagogia no Brasil se ampara largamente nesses novos ditames para a formação do pedagogo, que resguardam a necessidade do capital de recompor suas perdas, via demasiada exploração dos trabalhadores, treinados, moldados desde a escola.

Reafirmamos aqui o papel e a função social da Pedagogia e, por conseguinte, do pedagogo, de transmissão e apreensão do conhecimento historicamente produzido, propriedade comum a todos os homens, mas que historicamente foi expropriado da classe trabalhadora, visto que o capital busca a todo custo se resguardar e recompor suas forças e faz isto tanto pela via material quanto ideológica. Assim, reconhecemos o campo de atuação da docência, que age sobre as consciências e influencia outros indivíduos a certas atitudes. Por isso, os professores são tão importantes e, ao mesmo tempo, perigosos ao capital, pois o fator subjetivo é de crucial importância, embora o momento preponderante seja a totalidade. Lukács (1978, p. 12) nos alerta que esse fator, fruto da reação humana às tendências materiais no processo de reprodução social, “conserva-se sempre, em muitos campos, como um fator por vezes modificador e, por vezes, até mesmo decisivo”.

Referências

BRASIL. MEC. CNE. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 02 jun. 2011.

DELORS, Jacques (org). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL. Projeto político pedagógico do curso de pedagogia. Quixadá: [s.n.], 2007.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas. São Paulo: Ciências Humanas LTDA, 1978.

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

_____. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, Susana. et al. (Org.). Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação).

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

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10 mai. 2008.

_____. A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Índia, 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 10 jan. 2008.

_____. O Marco de Ação de Dakar de Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar. Acesso em: 18 jun. 2009.

_____. Declaração de Cochabamba sobre Educação Para Todos. Bolívia, 2001. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 15 jan. 2008.

_____. Declaração de Tarija. Bolívia, 2003. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 15 jan. 2008.

_____. Declaração de Brasília. Brasil, 2004. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up_brasilia.pdf. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. Relatório de monitoramento global de EPT 2013/2014. Aprender e ensinar: alcançar a qualidade para todos. Paris, 2013. Acesso em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Disponível em: 10 jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Plano de desenvolvimento institucional 2011-2015. Fortaleza: EDEUECE, 2011.