

LEITURAS MARXISTAS:

Educação e Atualidade



Patric Oberdan dos Santos
Luiz Bezerra Neto
Arlindo Lins Melo Junior
(Organizadores)

 **Pedro & João**
editores

Leituras Marxistas
Educação e Atualidade

**Patric Oberdan dos Santos
Luiz Bezerra Neto
Arlindo Lins Melo Junior
(Organizadores)**

**Leituras Marxistas
Educação e Atualidade**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Patric Oberdan dos Santos; Luiz Bezerra Neto; Arlindo Lins Melo Junior [Orgs.]

Leituras marxistas: educação e atualidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 192p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-793-0 [Impresso]

978-65-5869-794-7 [Digital]

1. Teoria marxista 2. Materialismo Histórico-dialético. 3. Trabalho e Educação. 4. Cidadania e cultura. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Leituras Marxistas sobre Educação: textos produzidos durante a Pandemia de COVID 19	7
Patric Oberdan dos Santos Luiz Bezerra Neto	
Anotações sobre o processo de mercantilização da educação	13
André José Sanaiotti Grade Ferro	
A conciliação de classes no governo Lula	31
Andréia Cordeiro Mecca	
Educação no campo: reflexões sobre cidadania e cultura	53
Arlindo Lins de Melo Júnior Luiz Bezerra Neto	
A reforma do Ensino Médio: organização curricular e adaptação à formação flexível	71
Bianca Bardi Castilho	
Nem toda verdade é verdadeira: o problema filosófico da verdade do conhecimento histórico	89
Maria Cristina dos Santos Cíntia Wolfart	
Dominação e legitimação: enunciações da questão cristã em Lênin	109
Juvenildo Soares Nascimento	

Corpo a partir da ótica/vertente marxiana	129
Marco Antônio Oliveira Lima	
Materialismo histórico-dialético: movimento e inversão de perspectiva.	147
Mauro Antônio do Nascimento	
Trabalho e Educação: o estágio supervisionado na formação do pedagogo	159
Patric Oberdan dos Santos	
Luiz Bezerra Neto	
O marxismo como método revolucionário e a categoria espaço como totalidade em movimento	173
Rodrigo Simão Camacho	
Sobre os organizadores	191

Leituras Marxistas sobre Educação: textos produzidos durante a Pandemia de COVID 19

Patric Oberdan dos Santos¹

Luiz Bezerra Neto²

De acordo com Perlman (2020) no final de 2019, houve o avanço da variação de um vírus que provocou a emergência de uma doença, até então, desconhecida pelo mundo, cujo nome é Corona Vírus (Covid-19); se trata de um vírus gripal com alto poder de propagação e contaminação. O primeiro surto da doença aconteceu em Wuhan, na China, durante o mês de novembro de 2019. Devido ao elevado poder de contaminação e o desconhecimento dos seus efeitos, logo se transformou em uma pandemia em nível mundial, a pior da década no século XXI, registrando até o início de março de 2022 quase 6 milhões de mortes no mundo, sendo mais de 650 mil somente no Brasil.

¹ Bolsista CAPES em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal de São Carlos com Bolsa FAPESP de Iniciação Científica e Graduando em Engenharia de Computação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, GEPEC/HISTEDBR.

² Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) e da Revista de Educação (REVEDUC). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6388-3467>. E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

Ainda segundo Perlman (2020), após o primeiro epicentro da pandemia na China, alguns países da Europa enfrentaram essa realidade, atingindo quase 10 mil óbitos por dia. Ainda que houvesse muitas evidências da gravidade da situação, o Governo Federal do Brasil se mostrou relutante em reconhecer a situação. Houve durante a pandemia, troca de ministros da saúde por quatro vezes. O primeiro Ministro a deixar o cargo foi o Médico Ortopedista Luiz Henrique Mandetta, que trabalhou de 1º de janeiro de 2019 até 16 de abril de 2020. Após a saída de Mandetta, assumiu o Médico Oncologista Nelson Luiz Sperle Teich, que ficou de 16 de abril de 2020 até 15 de maio de 2020. Ambos, por não compactuarem com a propagação de falsas afirmações a respeito de uma cura com medicamentos sem comprovação científica, preferiram deixar o cargo, o que resultou em deixar o país sem um ministro da saúde, por algum tempo, até que o cargo fosse ocupado pelo militar da ativa, General Eduardo Pazzuelo, que não tem formação na área da saúde, sua formação é de General de Divisão do Exército Brasileiro, o qual assumiu inteiramente o ministério da saúde após a saída de Nelson Teich desde o dia 15 de maio de 2020, ficando no cargo até o dia 15 de março de 2021, sendo substituído pelo médico cardiologista Marcelo Antônio Cartaxo Queiroga Lopes neste mesmo dia e segue como Ministro da Saúde até o momento (março de 2022).

Durante esse embate entre a ciência e o negacionismo por parte do representante maior que ocupa o Palácio do Planalto, muitos governadores resolveram adotar algumas formas de isolamento social em seus respectivos estados, como é o exemplo dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal, decretando que todo serviço não essencial deveria ser suspensos. Isso causou uma onda de opiniões divergentes entre os trabalhadores, e muitos autônomos questionaram como produziriam sua existência durante esse período. Ainda que não percebera, viviam em um sistema precário de trabalho, onde trabalhavam apenas para se manter e não havia uma reserva para si caso algo semelhante acontecesse e também não possuíam garantias de direitos sociais, como seguro-desemprego, férias, etc.

Devido a reivindicações dos trabalhadores precarizados e autônomos, comerciantes aderiram ao movimento de defesa pela reabertura do comércio em cidades como São Paulo. Ao fazer isso, ficaram na linha de frente correndo riscos e defendendo o grande capital, que estimulava a ida dos trabalhadores para a rua e levar adiante essas reivindicações. Tendo consciência de que negar a ciência é uma solicitação grave, principalmente em tempos de pandemia, a estratégia do governo foi deixar que a classe trabalhadora assumisse os interesses dos capitalistas, defendendo um patrimônio que não é dela, e assim, pouparia a imagem da burguesia que já é bastante negativa.

Dentro de uma situação caótica, a população se dividiu entre informações desalinhadas que alternavam entre a concordância com a gravidade da situação e acatando as medidas de isolamento e o negacionismo de tudo isso, que ignorou dados, fatos e estudos. Segundo o biólogo Atila Iamarino, em entrevista concedida a TV Cultura em maio de 2020, ao adotar o isolamento social conseguimos retardar a curva de contágio, e com isso, conter o colapso do sistema de saúde que segundo ele estava previsto para acontecer ainda no mês de abril e conseqüentemente o número de mortes provocadas pelo vírus.

De acordo com informações do Diário Oficial de São Paulo, o período de isolamento foi previsto para ocorrer inicialmente entre 24 de março até 04 de abril de 2020. Havia a expectativa de que durante esse período o índice de contágio da doença diminuísse, de modo a não colocar o sistema de saúde em colapso. Porém, o período de isolamento foi prorrogado por mais 14 dias, e assim sucessivamente por mais de 5 meses em estado de quarentena. Países como Alemanha, Japão e Argentina adotaram diferentes medidas e trataram a saúde e a educação como essenciais, conseguiram diminuir a mortalidade da doença, já o Brasil seguiu sem ter uma perspectiva concreta de retorno.

Neste contexto de grande embate entre ciência e negacionismo, tivemos no segundo semestre de 2020 as aulas de Leituras Marxistas sobre Educação e Trabalho e Educação na

Universidade Federal de São Carlos, a partir destas aulas resultaram os textos que compõem este livro, além de textos vindos destas disciplinas, há dois autores que vieram de outras universidades, Rodrigo Simão Camacho da Universidade Federal da Grande Dourados e Marco Antônio Oliveira Lima do Instituto Federal de Goiás. O livro conta com dez textos que serão apresentados a seguir em ordem alfabética de autores.

O primeiro capítulo, denominado “Anotações sobre o processo de mercantilização da educação” de autoria de André José Sanaiotti Grade Ferro, traz anotações feitas nas aulas de Leituras Marxistas sobre Educação, juntamente com trechos das obras estudadas, a partir disso é feita uma análise do processo de mercantilização da educação que estamos vivendo.

No segundo capítulo, intitulado “a conciliação de classes no governo Lula”, Escrito por Andréia Cordeiro Mecca, discute como se deu a conciliação de classes entre os anos de 2003 e 2010, tempo em que o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva governou o país. A partir de uma revisão de literatura foi feita uma análise das ações políticas e econômicas implementadas no período apontado, o texto foi escrito tendo como base autores marxistas.

O terceiro capítulo, intitulado “Educação no campo: reflexões sobre cidadania e cultura” escrito por Arlindo Lins Melo Júnior e Luiz Bezerra Neto, é discutido as políticas públicas voltadas para a educação escolar do meio rural, a discussão sobre a cidadania, cultura e educação foi desenvolvida tendo como base autores marxistas.

O quarto Capítulo de autoria de Bianca Bardi Castilho, que elaborou o texto baseando-se nos resultados de sua dissertação de mestrado. No capítulo intitulado “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: organização curricular e adaptação à formação flexível”, ela aborda a Lei n. 13.415/2017 que propõe a reforma do Ensino Médio, dando ênfase ao estado de São Paulo, essa reforma travestida de melhorias para o campo da educação foi um ataque direto a educação da classe trabalhadora, pois esvaziou ainda mais o conteúdo das escolas de ensino médio.

No quinto capítulo denominado “Nem toda verdade é verdadeira: o problema filosófico da verdade do conhecimento histórico”, escrito por Cintia Wolfart e Maria Cristina dos Santos, é discutido os fundamentos das concepções positivistas, presentistas e do historicismo em relação ao objeto de pesquisa e ao sujeito investigador, e como essas correntes interferem na produção do conhecimento, tendo em mente que, o conhecimento como produto mental que envolve a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, há a necessidade de compreender que as diferentes correntes de pensamento são produtos históricos.

O capítulo seis denominado “Elementos Ideológicos no processo de dominação e legitimação: enunciação em Lênin” de autoria de Juvenilton Soares Nascimento, aborda elementos ideológicos no processo de dominação, o texto dá ênfase para a religião, mesmo não sendo ela a única ferramenta de dominação apresentada, para a fundamentação teórica o autor se valeu principalmente do discurso de Lênin para a juventude comunista no ano de 1920, buscando apresentar como um dos principais líderes da revolução comunista de 1917 tratou o tema da religião.

No sétimo capítulo denominado, “Corpo a partir da ótica/vertente marxiana”, escrito por Marco Antônio Oliveira Lima, traz discussões sobre as abordagens do corpo como um objeto para que assim se possa compreender as diferentes configurações que ele assume na realidade social, tanto no âmbito de reprodução do modo de exploração quanto um meio de rompimento com o modo de produção vigente, as diferentes configurações que o corpo assume, se mostram na interação o ser humano interage com a natureza ao seu redor.

O capítulo oito intitulado “Materialismo histórico-dialético: movimento e inversão de perspectiva” escrito por Mauro Antônio do Nascimento, partindo das análises do liberalismo econômico e sobretudo do racionalismo de Kant, Nascimento chega ao pensamento de Marx, quando este afirma que “Até hoje, a história de todas as sociedades é a história das lutas de classes.” (MARX e ENGELS, 2006, p. 28).

A partir do pensamento de Marx o autor chega à conclusão de que o opressor busca transformar a sua representação de mundo num sistema válido para todos, isto é, a concepção de mundo da classe dominante que tem como pressuposto transfigurar os olhares do oprimido para que este enxergue o mundo por meio das lentes de seus próprios opressores, sem almejem a sua transformação. Assim, Nascimento conclui que deve-se, primeiro, compreender que “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.” (MARX e ENGELS, 2007, p. 20), e com isto romper com os mecanismos que levam os trabalhadores a virem a realidade do mundo de forma invertida.

No nono capítulo, Patric Oberdan dos Santos e Luiz Bezerra Neto, fazem uma discussão acerca da importância do estágio supervisionado na formação do pedagogo, os autores defendem que a educação deve ser pública e de qualidade para todos. A classe trabalhadora, muitas vezes, tem o contato com o conhecimento historicamente sistematizado única e exclusivamente através da escola, por isso, nesse espaço deve-se ser transmitido esse conhecimento, e para que isso aconteça de maneira satisfatória e que a educação cumpra seu papel, os profissionais devem estar preparados, em especial os professores.

No décimo e último capítulo, intitulado “O marxismo como método revolucionário e a categoria espaço como totalidade em movimento” escrito por Rodrigo Simão Camacho, é desenvolvida uma discussão teórica sobre os elementos que caracterizam o materialismo histórico-dialético como um método, e a partir disso discutir a categoria espaço, o texto está baseado nas obras de Marx e Engels e também autores marxistas.

O conteúdo e a redação dos textos constantes deste livro são de inteira responsabilidade de seus autores.

Anotações sobre o processo de mercantilização da educação

André José Sanaiotti Grade Ferro¹

Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Mas sua análise a revela como uma coisa intrincada, plena de sutilezas metafísicas e caprichos teológicos. (MARX, 2017, p. 146).

Este texto tem como objetivo apresentar algumas anotações sobre a mercantilização da educação, destacando as consequências da educação-mercadoria para a sociedade, sobretudo, para a classe trabalhadora. Para analisarmos esse processo de mercantilização da educação, partimos das seguintes indagações:

a) A quem interessa e quem ganha com a educação-mercadoria?

b) Qual é o papel do Estado no processo de privatização da educação?

c) Quais são os desdobramentos da mercantilização da educação para o trabalho docente?

É diante dessas indagações que organizamos as nossas anotações e as nossas análises. Vale esclarecer, ainda, que o intuito deste trabalho também é convidar o leitor para uma reflexão introdutória acerca dos efeitos da mercantilização na educação e, ao mesmo tempo, contribuir com o debate teórico-político acerca do tema.

¹ Doutorando em Educação pela UFSCar. Mestre e graduado em Ciências Sociais. Professor de Sociologia do IFSP, câmpus Sorocaba. Endereço eletrônico: gradeferro@uol.com.br

Primeira anotação - A essência da mercantilização é a autovalorização do capital

(...) o modo capitalista de produção está continuamente se expandindo a novas áreas de trabalho, inclusive àquelas recentemente criadas pelo avanço tecnológico e o emprego do capital a novas indústrias. Está, ainda, sendo continuamente requintado e aperfeiçoado, de modo que sua pressão sobre os trabalhadores é incessante. (BRAVERMAN, 1981, p. 124).

Não se compreende o processo de mercantilização da educação sem se compreender a lógica de autovalorização do capital. Nesse sentido, a primeira anotação deste texto busca explicitar, por meio da análise de Marx (1985 e 2017), que a essência da mercantilização da educação é a autovalorização do capital.

Como elucidou Marx (1985 e 2017), no capitalismo, o que importa é a valorização do capital, mas, para que isso possa acontecer, é fundamental a produção de mais-valia, pois não existe capitalismo sem a mais-valia. O autor elucidou que, para se produzir mais-valia, o capital transforma o *processo de trabalho* em *processo de valorização*. Nas palavras de Marx (2017, p. 578 – grifos meus):

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

Como se vê, na lógica do capital, o que importa é sua autovalorização. Nesse sentido, vale destacar que para o capital tanto faz produzir *educação ou salsichas*, pois o que orienta a produção é aquilo *que seja mais rentável para sua valorização*². Isso quer dizer que o capitalista³, ao investir o seu capital na área da educação, tem como principal objetivo a valorização do seu capital. Nota-se, então, que, na perspectiva capitalista, a educação-mercadoria não tem como finalidade principal a formação humana ou uma educação emancipatória, muito pelo contrário; para os empresários da educação, o que importa não é a educação em si, mas a *valorização do seu capital*.

Segunda anotação - Do trabalho improdutivo ao trabalho produtivo

Todo trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo.
(MARX, 1985, p. 111).

Sobre o processo de mercantilização da educação, é importante analisarmos as mudanças que acontecem com o trabalho docente. Como sabemos, existem várias diferenças entre educação pública e educação privada, porém esta *anotação* tem como principal ponto de discussão a questão do trabalho (im)produtivo⁴.

² Percebe-se que o processo de valorização capitalista não está preocupado em superar as mazelas sociais ou problemas da humanidade, o que implica dizer que a sua racionalidade opera à luz do processo de coisificação e de desumanização, pois o que importa não são as pessoas, mas a sua autovalorização. Sobre a lógica destrutiva e desumana do capital, ver em: Antunes (2009) e Mészáros (2002).

³ Vale destacar que o capitalista é a personificação do capital. Conforme elucidou Marx (1985, p. 55): “As funções que o capitalista exerce não são mais do que as funções do próprio capital – do valor que se valoriza sugando trabalho vivo – exercidas com consciência e vontade. O capitalista só funciona enquanto capital personificado, (o capitalista) é o capital enquanto pessoa”.

⁴ Sobre o debate do trabalho (im)produtivo em Marx, recomendo os textos de Antunes (2009) e Bertero (2001 e 2009).

Do ponto de vista do valor, existem diferenças entre o trabalho realizado pelo professor numa instituição pública de ensino ou numa instituição privada de ensino? Sim, há diferenças. Na instituição privada de educação, o capitalista compra a *força de trabalho* do professor para valorizar o seu capital, portanto, o trabalho realizado pelo docente é *trabalho produtivo*⁵, visto que o conhecimento-educação produzido por ele é uma *mercadoria*, nesse caso uma *mercadoria imaterial*. Nota-se, então, que o processo de trabalho do docente se transformou em processo de valorização do capital, pois como elucidou Marx (1985, p. 68) “no processo capitalista de produção, o *processo de trabalho* só se apresenta como *meio*, o *processo de valorização* ou a *produção de mais-valia* como fim”.

No caso das instituições públicas de educação, como sabemos, elas não são empresas, elas não têm por finalidade gerar lucro, ou seja, a educação não é uma mercadoria, ela é uma prática social e um *direito social*. Em outras palavras, isso quer dizer que, nas instituições públicas de educação, o processo de trabalho não é processo de valorização do capital, visto que o dinheiro utilizado para compra da força de trabalho não é *capital variável* e o conhecimento-educação produzido pelo docente, nesse caso, não se transforma em mercadoria. Percebe-se, então, que o trabalho do professor não é trabalho produtivo, é considerado *trabalho improdutivo*, uma vez que não produz mercadorias e consequentemente não gera mais-valia.

Sobre as diferenças entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, Marx (1985, p.115) esclarece que:

Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois *produz* diretamente capital. Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com

⁵ De acordo com Marx (1985, p. 109): “É *produtivo* o trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e é *produtivo o trabalho* que gera diretamente mais-valia, isto é, que *valoriza* o capital”.

outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo.

Como vimos na citação, Marx esclarece que o *trabalho produtivo* é aquele adquirido pelo capital para produzir mercadorias e que resultará na produção de mais-valia. É importante observarmos que nem toda força de trabalho comprada pelo capital assumirá a forma de *trabalho produtivo*, geralmente aquelas atividades que estão ligadas à esfera da circulação de mercadorias tendem a ser formas de *trabalho improdutivo* (BERTERO, 2001). Para entendermos melhor essas diferenças, tentaremos exemplificar a partir de algumas situações:

Situação "A": Atividade-fim de uma escola privada é vender a educação-mercadoria. Nesse caso, o professor, o inspetor de aluno, o trabalhador da limpeza e os demais trabalhadores são contratados pelo empresário (proprietário da escola), para que eles possam produzir a prestação de serviço "educação-mercadoria", sendo assim, todos esses trabalhos são caracterizados como *trabalhos produtivos*. Em síntese, podemos dizer, então, que todos os trabalhadores (professores, inspetores, limpeza, secretaria etc.) contratados pela empresa escolar são considerados trabalhadores assalariados e são explorados pela empresa para valorizar o capital, o que os torna *proletários*.

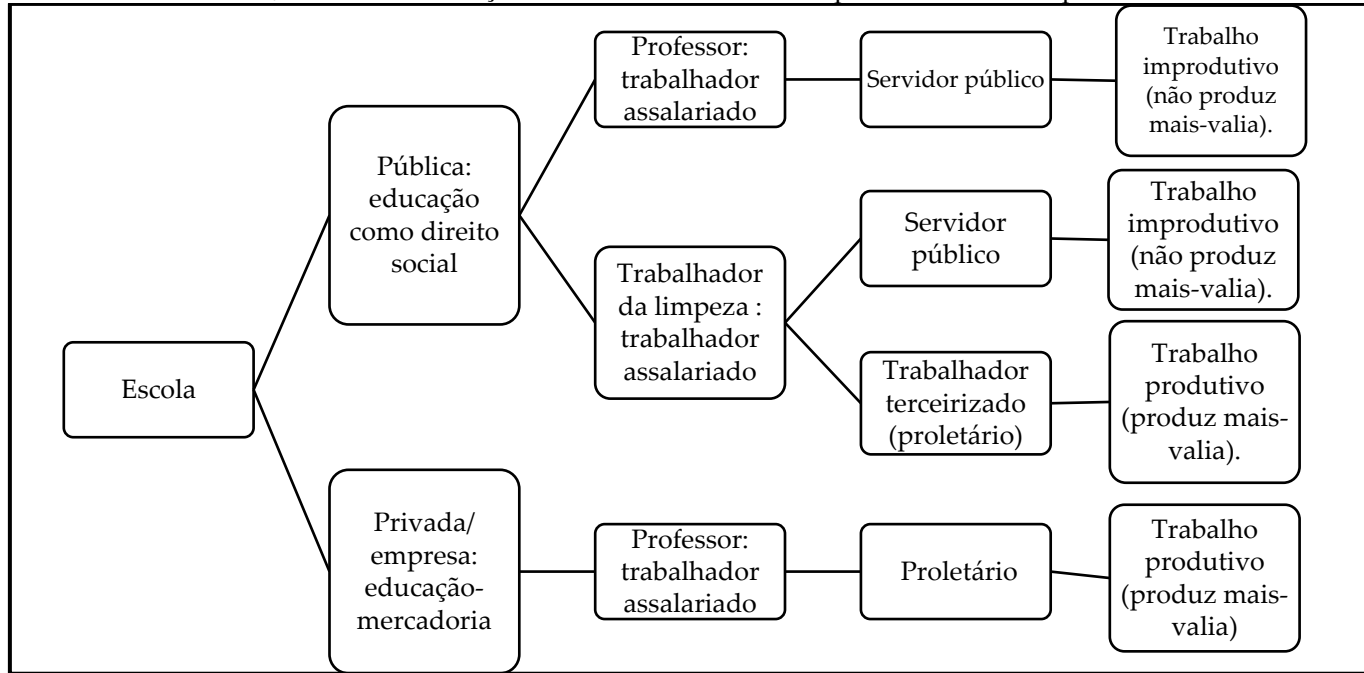
Situação "B": No caso da escola pública, o processo de trabalho é bem diferente da escola privada. Quando o Estado contrata diretamente o trabalhador para limpeza da escola, esse trabalhador é um trabalhador assalariado, é explorado pelo Estado, porém *não é um proletário*. O dinheiro utilizado pelo Estado para pagar o salário do servidor público não é configurado como *capital variável* e, além disso, o trabalho realizado pelo servidor público não é para produzir mercadorias e muito menos para gerar mais-valia. Todavia, quando uma escola pública substitui o trabalho do servidor público por uma empresa *terceirizada* para a realização de uma atividade, por exemplo, de limpeza, de merenda dentre outras

atividades, temos a transformação *do trabalho improdutivo em trabalho produtivo* para o capital.

Percebe-se, então, que a definição dos conceitos não é meramente uma questão semântica, é uma questão teórica que tem implicações nas nossas práticas políticas. Quando temos instrumentos adequados para investigar a realidade, conseguimos apreender e compreender melhor as contradições e os conflitos nos quais estamos inseridos e, conseqüentemente, podemos orientar melhor as nossas ações políticas.

Para compreendermos as especificidades e as dimensões dos conceitos *trabalhador assalariado, proletário, trabalho produtivo e trabalho improdutivo*, segue um esquema elaborado a partir das leituras do “Capítulo VI inédito do Capital”:

Quadro 1 – Diferenças entre o trabalho na escola pública e na escola privada



Fonte: elaboração própria.

A partir das explicações do esquema e daquilo que foi discutido no texto, podemos, em síntese, dizer o seguinte: todos os docentes que vendem a sua força de trabalho são trabalhadores assalariados, porém aqueles que a vendem para as empresas de educação são considerados *proletários* e realizam um *trabalho produtivo*, visto que produzem educação-mercadoria; enquanto que os docentes que comercializam sua força de trabalho para instituições públicas de educação são trabalhadores assalariados e realizam um *trabalho improdutivo*, visto que, nesse caso, a educação não é uma mercadoria, mas uma prática social e um direito social.

Por fim, conforme vimos nessa “segunda anotação” do texto, uma das características da mercantilização da educação é a transformação do *processo de trabalho* em *processo de valorização*. Na medida em que se intensifica a mercantilização da educação, pode-se dizer, então, que há uma tendência ao crescimento da *proletarização* do trabalho docente.

Terceira anotação – Os mecanismos de exploração do trabalho docente

A inovação chave não deve ser encontrada na Química, na Eletrônica, na maquinaria automática, na aeronáutica, na Física Nuclear, ou em qualquer dos produtos dessas tecnologias científicas, mas antes na transformação da própria ciência em capital. (BRAVERMAN, 1981, p.146).

Na sociedade burguesa, como sabemos, o *empregador* – que pode ser um capitalista ou Estado – sempre compra a força de trabalho para poder explorar. Além de explorar o trabalho alheio, o empregador tende a aperfeiçoar os mecanismos de controle e de exploração do trabalho, com objetivo de potencializar e de maximizar a produtividade do trabalho. É importante destacar que as formas de subordinação e de exploração do trabalho acontecem tanto na esfera da subjetividade, como na das condições objetivas-materiais de produção.

No campo da subjetividade, o empregador se utiliza de vários mecanismos ideológicos para capturar a subjetividade do trabalhador (ALVES, 2000), com o intuito de naturalizar as condições de precarização e de exploração do trabalho, fazendo com que o trabalhador, muitas vezes, não perceba a sua situação de classe. Percebe-se, então, que os mecanismos de controle e de *habituação*¹ do trabalhador, em última análise, visam potencializar a exploração do trabalho, aumentando a produtividade do trabalho e, ao mesmo tempo, cumpre com a função de desarticular qualquer forma de resistência por parte dos trabalhadores.

Além da captura da subjetividade, o empregador busca aperfeiçoar as condições objetivas-materiais para exploração do trabalho. Historicamente, como nos ensinaram Marx (2017) e Braverman (1981), o empregador se apropria da tecnologia (ciência aplicada) para aprimorar os mecanismos de controle sobre o trabalho, com a finalidade de aumentar a produtividade, maximizando, portanto, o seu grau de exploração.

No caso da educação brasileira, temos dois tipos de empregador: de um lado, o Estado; de outro, as empresas capitalistas de educação. Os dois empregadores compram a força de trabalho dos docentes para poderem explorar, entretanto, conforme vimos anteriormente, há diferenças entre os empregadores. No caso do Estado, a exploração do trabalho docente serve para produção da educação-conhecimento como um direito social, enquanto as empresas capitalistas de educação compram a força de trabalho para produzir educação-mercadoria e consequentemente para valorizar o capital.

Como se vê, a finalidade do Estado e da empresa capitalista de educação é diferente, uma produz educação para a efetivação de um direito social, ao passo que a outra produz educação para obter lucros. Apesar dessas diferenças de finalidade, o modo como os dois empregadores operam a exploração do trabalho docente são muito semelhantes. Ambos os empregadores trabalham na

¹ Ver em Braverman (1981).

perspectiva da racionalização do trabalho, ou seja, buscam aprimorar os mecanismos de controle e de exploração, tanto no campo da subjetividade como nas condições objetivas do trabalho.

Tratemos a partir de agora das proximidades e das diferenças no modo como os mecanismos de exploração do trabalho aparecem empiricamente na relação entre os empregadores (Estado e capital) e o trabalho docente.

a) *Baixos salários*: a manifestação mais gritante da exploração do trabalho docente é o salário. Em via de regra, os docentes recebem baixos salários, sobretudo na educação infantil e na educação básica. É muito comum nos depararmos com professores que trabalham em duas ou até mais do que três instituições de ensino para conseguirem uma remuneração mínima de sobrevivência. Muitos docentes, por causa dos baixos salários, têm que complementar a renda familiar, fazendo “bicos” e se sujeitando a outros trabalhos fora da área da educação.

No caso das empresas capitalistas de educação, geralmente, elas pagam baixos salários aos seus trabalhadores para aumentar a sua margem de lucro. Além dos baixos salários, há uma tendência no mercado de trabalho de as empresas não quererem estabelecer vínculos empregatícios com os docentes e, muitas vezes, forçam os trabalhadores a abrirem uma “microempresa ou MEI²” para abolir o vínculo empregatício e não ter que pagar as despesas advindas dos direitos trabalhistas. A “pejotização do trabalho” docente tem se alastrado na educação, e isso tende a precarizar ainda mais as condições de trabalho que já eram precárias.

No caso das instituições públicas de educação, as políticas neoliberais que têm orientado as reformas do aparelho de Estado tendem a atacar e confiscar os direitos dos servidores públicos e, geralmente, adotam políticas de arrocho salarial, além de buscarem destruir os planos de carreira. No receituário neoliberal, a ideia é diminuir ao máximo o número de servidores públicos e acabar com

² MEI é a sigla para “microempreendedor individual”, é uma “pessoa jurídica” que presta um determinado tipo de serviço.

o regime estatutário de trabalho. Não é por acaso que muitos docentes estão sendo contratados de forma temporária e por meio do regime celetista. Na essência, o Estado remunera mal seus professores, porque, para os governantes, com raras exceções, a educação não é concebida como uma prioridade política para combater as desigualdades, muito pelo contrário, a educação é tratada como uma “despesa”.

b)*Racionalização e controle do trabalho*: Uma das características marcantes no processo de racionalização do trabalho docente é a questão da quantidade de turmas, de aulas e de alunos que os professores têm sob sua responsabilidade. Não é raro encontrar professores que ministram aulas para muitas turmas; além da grande quantidade de aulas para elaborar, eles precisam corrigir uma infinidade de avaliações e de trabalhos que as instituições obrigam os alunos a fazerem. Para economizar na contratação de professores, algo corriqueiro na educação presencial é nos depararmos com sala de aula abarrotadas de alunos.

Além das formas tradicionais de racionalização do trabalho, nas últimas décadas, os empregadores, sobretudo as empresas capitalistas de educação, têm se apropriado das novas tecnologias para racionalizar ainda mais o trabalho docente. A modalidade da Educação a Distância (EaD) é um exemplo claro desse processo de racionalização, pois a confecção de uma aula gravada pode ser comercializada para uma grande quantidade de clientes e poderá ser reutilizada para novas turmas. Percebe-se, então, que as instituições privadas de educação, com a EaD, conseguiram transformar seus empreendimentos econômicos em grandes “fábricas virtuais” de diplomas e de certificados.

São várias as formas de controle e de racionalização do trabalho docente: a utilização de câmeras em sala de aula para vigiar o trabalho; o uso de apostilas que estabelecem a quantidade de aulas e de atividades que um determinado assunto poderá ser trabalhado pelo professor para não desperdiçar tempo; a utilização de software para aumentar a produtividade do trabalho na correção e na elaboração de atividades. A racionalização da

produção é tamanha que recentemente o jornal *Folha de São Paulo*³ (02/05/2020) noticiou que o grupo educacional *Laureate* estava utilizando robôs (inteligência artificial) para substituir o trabalho de professores na correção de textos e de atividades dos alunos.

Como se vê, na sociedade capitalista, o trabalho docente não está à margem das formas de racionalização e de exploração do trabalho.

Quarta anotação – O Estado a serviço da mercantilização da educação

O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX e ENGELS, 2010, p. 42).

Em tempos sombrios, de ataques à educação pública, de intensificação do processo de precarização do trabalho docente e do avanço da educação como mercadoria, faz-se necessário explicitar que o Estado não é neutro, que ele está a serviço dos interesses do capital. No caso da educação, o Estado, por meio do receituário neoliberal, tem trabalhado incansavelmente para criar as condições necessárias para que o processo de mercantilização avance sobre a educação pública. Em outras palavras, o Estado tem sido um dos principais protagonistas⁴ do processo de

³ Publicado no jornal *Folha de São Paulo*, no dia 02/05/2020. Disponível: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por- robo-sem-que-alunos-saibam.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁴ Como lembra Catini (2018, p. 32): “Não seria possível analisar a privatização do direito à educação somente a partir de uma interpretação unilateral do empresariado, com seus grandes conglomerados, disputando a entrada na “esfera pública” da educação, uma vez que o Estado tem sido o agenciador dos processos de articulação que incentivou e fortaleceu a simbiose entre setores, criando sistemas híbridos a partir de repasses de verba pública proveniente da arrecadação de impostos, da abertura de canais de participação do empresariado nas políticas educacionais, e de uma série de medidas que agigantaram o poder do capital não apenas sobre a educação, mas diante do próprio conflito entre capital e trabalho”.

mercantilização da educação, visto que suas políticas de natureza privatista abrem caminho para que a educação pública perca espaço para a educação-mercadoria.

Para compreender minimamente esse processo de mercantilização, é necessário recorrer à década de 1990, época em que as políticas neoliberais passam a ser adotadas no Brasil. Com elas, os direitos sociais, incluindo a educação, são vistos como “gastos” públicos, e não como investimentos ou direitos. Ainda dentro desse cenário de políticas neoliberais, uma das teses é a do Estado mínimo, que consiste em confiscar os direitos sociais, precarizando o serviço público e priorizando políticas de privatização para valorização do capital (ANDERSON, 2000; BOITO, 1999; FREITAS, 2018).

Como se vê, o neoliberalismo advoga a tese do Estado mínimo no campo dos direitos sociais e de um Estado eficiente para promover as reformas privatizantes que atendam aos interesses do capital em detrimento aos direitos da classe trabalhadora. Portanto, é nesse contexto de ataque aos direitos sociais que o discurso neoliberal busca *naturalizar* e construir uma espécie de consenso de que a gestão privada é mais eficiente que a gestão pública. Assim, o setor privado é considerado sinônimo de modernização, eficiência e qualidade total; enquanto o setor público é visto como atrasado, ineficiente e dispendioso à sociedade (GENTILI, 2015; FREITAS, 2018). Conseqüentemente, há a disseminação, na sociedade, do discurso neoliberal em defesa da privatização e do Estado mínimo nos direitos sociais.

Essa ideologia adentra a educação pública em todos os níveis, desde a básica até a superior. Como consequência, atualmente, temos a prevalência da educação-mercadoria na educação superior, pois este segmento está praticamente subordinado à lógica de valorização do capital. Ao passo que, na educação básica, ainda predomina a educação pública, embora haja um crescimento da educação privada. Nesse contexto do avanço do capitalismo neoliberal na educação pública, é que se insere atualmente o processo de mercantilização da educação brasileira.

Conforme já tínhamos mencionado ao longo do texto, o processo de precarização do trabalho apresenta diferenças na educação pública e na educação privada, ou seja, a exploração e a precarização do trabalho do docente nas instituições públicas de ensino têm como *objetivo político* sucatear o processo de aprendizado para fortalecer o discurso neoliberal, representado pela ideia de “aquilo que é público é ineficiente, atrasado e um fardo para o cidadão que paga impostos”. Sendo assim, para os ideólogos neoliberais, a melhor opção é *privatizar a educação*, conceder *vouchers*⁵ e estabelecer “parcerias” com a iniciativa privada (FRIGOTTO, 2010; GENTILI, 2015; CATINI, 2018; FREITAS, 2018). Percebe-se, então, que a precarização do trabalho docente na educação pública tem ao menos duas funções imediatas para a ordem burguesa: 1^a) ao precarizar o trabalho docente, a tendência também é precarizar o processo de aprendizado, o que, por sua vez, fortalece o discurso neoliberal de que o privado é mais eficiente que o público, daí a ideia de privatizar, transformar a educação pública em mercadoria; e 2^a) precarizar o trabalho docente é sinônimo de reduzir investimentos na educação pública, ou seja, é uma forma de o Estado burguês atacar a classe trabalhadora em duplo sentido (explorando o docente enquanto trabalhador assalariado e atacando a educação pública como um

⁵ Como explicou Freitas (2018, p.32): “Nesse modelo, pais portadores de vouchers distribuídos pelo Estado “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais (Friedman, 1955; Chubb & Moe, 1990). Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com os vouchers recebidos. Há um patamar básico de contratação de escolas coberto pelo voucher distribuído pelo governo, mas os pais podem colocar mais dinheiro de seu próprio orçamento se entenderem que querem uma escola de melhor qualidade (e mais cara). Isso é visto como algo “natural” já que os pais diferem entre si quanto ao mérito acumulado, sendo essa “diferença” fundamental para se motivar o progresso da sociedade. Uma intervenção do Estado destinada a eliminar essa diferença é vista como algo indevido que desestimula a busca pelo mérito pessoal, sendo ainda uma injustiça com aquele que se “esforçou”.

direito social que atinge principalmente os estudantes na sua grande maioria oriundos da classe trabalhadora).

Como se vê, o Estado, à luz das políticas neoliberais, tem trabalhado frequentemente para que o capital adentre a esfera pública de educação e que imponha a sua lógica de valorização, transformando a educação numa mercadoria.

Considerações

A mercantilização da educação, conforme vimos, tem por finalidade subordinar a educação pública à lógica de valorização do capital. Esse processo de transformação da educação em mercadoria tem se intensificado no capitalismo neoliberal, pois as políticas privatistas que orientam as reformas do aparelho de Estado tendem a transformar os direitos sociais em mercadorias. E, como sabemos, a mercadoria é a síntese da desigualdade, haja vista que aqueles que não têm condições econômicas para comprá-la não poderão acessá-la. Nota-se, então, que a mercantilização da educação tende ao agravamento da desigualdade social.

Por fim, vale deixarmos claro que a mercantilização da educação é sinônimo de precarização da educação, do conhecimento e do trabalho docente. Lutar contra a mercantilização da educação é, ao mesmo tempo, lutar em defesa da educação pública; é lutar contra o processo de proletarização do trabalho docente; e é lutar em defesa da classe trabalhadora!

Referências

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 9-23.

ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BERTERO, J. F. Os novos proletários do mundo na virada do século. In: *Revista Mediações*, Londrina, v. 6, n. 2, p. 249-275, jul/dez 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9128/7702>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BERTERO, J. F. Sobre o trabalho heterogêneo: notas acerca da tese de Offe. In: *Lutas Sociais*, São Paulo (PUC-SP), v. 1, n. 21/22, p. 146-165, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18624/13815>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BOITO, A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CATINI, C. R. *Privatização da educação e gestão da barbárie: crítica da forma do direito*. 2. ed. São Paulo: Edições Lado Esquerdo, 2018.

DOMENICI, T. *Faculdades da Laureate substituem professores por robô sem que alunos saibam*. Folha de São Paulo, São Paulo, 05 de mai. de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-robo-sem-que-alunos-saibam.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-177.

MARX, K. *Capítulo VI inédito de O Capital*. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

A conciliação de classes no governo Lula

Andréia Cordeiro Mecca¹

O presente capítulo tem por objetivo discutir a conciliação de classes durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Através de revisão de literatura, fez-se um estudo das medidas políticas e econômicas adotadas, tanto para a burguesia, quanto para o proletariado, durante os oito anos de mandato. Com isso, buscamos compreender o apoio aos grandes grupos nacionais e as consequências para a reorganização do bloco dominante, assim como as políticas e medidas direcionadas ao proletariado. Por fim, é apresentado o modelo lulista de conciliação de classes, procurando elucidar as condições que geraram ampla governabilidade.

Entende-se que o espectro de autores/as que analisam esse governo é bem amplo e, portanto, aqui foram privilegiados aqueles/as que tem por referência o marxismo. Essa escolha deveu-se, sobretudo, por questão metodológica, uma vez que o marxismo leva em consideração a base material da sociedade para a compreensão dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais. Portanto, parte-se do pressuposto que toda a história humana deve ser analisada através do modo de produção onde está apoiado toda a estrutura da sociedade, ou seja, suas formas de pensar, agir, relacionar e se posicionar (MARX, ENGELS; 2007).

Para Marx e Engels (2007), as pessoas agem dentro de limites materiais definidos. Assim, não é o modo de agir que determina a vida, e sim a vida, ou melhor, as condições de produção da vida material que determinam o modo de agir das pessoas. Só é possível

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

a análise de todas as esferas da sociedade, se o ponto de partida for a base material, que para o materialismo histórico é, de forma simplificada, o modo de produção, a soma das atividades viva e física dos indivíduos, calcada na propriedade ou na falta dela.

O conceito de classe foi o eixo para que Marx e Engels (2007) pudessem desenvolver a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento. Para os autores, no modelo capitalista de produção a sociedade está dividida em duas grandes classes: burguesia e proletariado. Marx e Engels (2010) definem a burguesia como a classe dos proprietários dos meios da produção social, que emprega trabalho assalariado e controla o Estado.

Sobre os proletários, Marx e Engels (2010) definem como aqueles que não detém nenhum meio de produção, restando a opção de vender sua força de trabalho para a burguesia. De acordo com os autores, a classe proletária se configura como a força política que tem possibilidades de superar o capitalismo, realizando a transição para o socialismo. Lenin (2020) faz uma subdivisão da classe proletária em duas alas, uma reformista, que direcionaria suas lutas para a transformação da condição da classe ainda dentro do sistema capitalista; e outra revolucionária, definida por Marx e Engels (2010) como a que transcenderia de um sistema a outro.

Assim como o proletariado, a burguesia se divide em frações de classe. Em síntese, no Brasil, há uma fração burguesa internacionalizada que comanda grandes grupos nacionais no mercado mundial, principalmente no setor de *commodities*; e a burguesia industrial, exportadora ou não. Busca-se, portanto, relacionar o contexto internacional com as políticas econômicas implementadas por Lula no que tange a formação de grandes grupos econômicos nacionais, analisando o jogo político dentro do bloco de poder dominante.

Sendo assim, esse capítulo fará uma síntese das ações políticas e econômicas de Lula, buscando compreender como esse governo atuou frente às demandas e interesses das classes e suas frações. Procura-se mostrar quais frações foram privilegiadas e quais não

foram, além das políticas de apaziguamento da luta de classes interna. Vale ressaltar que do primeiro para o segundo mandato notam-se muitas linhas de continuidade, mas também há alterações importantes na forma de governar e nas políticas dirigidas às frações de classes.

Burguesia

A quebra de monopólios estatais com os processos de privatizações no início dos anos 1990 reduziu de forma elevada a presença do Estado nas atividades produtivas e fortaleceu capitais internacionais e grandes grupos nacionais. Pelas indicações de trabalhos como os de Biondi (1999), provavelmente entre um quinto e um quarto do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro mudou de posse no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), fruto das privatizações e fusões. O capital internacional e os grandes grupos econômico-financeiros nacionais, que conseguiram se transnacionalizar, aumentaram sua participação na economia e seu poder político.

Desde a implementação do projeto neoliberal, e como consequência dele, o Brasil passou por um importante processo de desindustrialização, com redução de produtos tecnológicos e de alto valor agregado. Houve, portanto, forte redução da diversidade produtiva, priorizando cadeias de pouco dinamismo e uso intensivo de recursos naturais e de mão-de-obra barata. Por esse motivo, os produtos responsáveis pelo aumento das exportações no período e pela maior competitividade internacional (basicamente *commodities*) correspondem ao que Filgueiras e Gonçalves (2007) chamam de especialização retrograda.

As políticas implementadas a partir do neoliberalismo não priorizaram a indústria estruturada no período desenvolvimentista (1930-1980). A abertura comercial reduziu a proteção aos mercados internos. A valorização do real intensificou as importações e promoveu brutal concorrência da indústria nacional com produtos externos de menor preço. E a taxa de juros elevada inibiu o

investimento interno, já que foi preciso pagar muito mais caro pelos empréstimos (FIORI, 2013; FILGUEIRAS *et al.*, 2010; BOITO, 2006).

Dessa forma, setores industriais importantes ficaram enfraquecidos e, ou foram vendidos na década de 1990, ou não foram priorizados em relação ao grande capital financeiro nacional e internacional. Portanto, o modelo neoliberal provocou um processo de desindustrialização com diminuição na pauta de exportações dos produtos industrializados. Houve um declínio dos setores mais sofisticados e ascensão de setores de baixo valor agregado, que processam, em grande medida, matéria-prima. Os setores de mineração, papel, celulose e alimentos foram os que mais cresceram a partir da década de 1990.

Esse contexto redimensionou os rumos do país na inserção internacional. O resultado do livre mercado foi a promoção de setores em que o país é naturalmente competitivo. Portanto, o Brasil se firmou no grande jogo econômico mundial como exportador de *commodities*, ou seja, de produtos de baixo valor agregado (FILGUEIRAS *et al.*, 2010). Segundo Filgueiras *et al.* (2010), o bloco de poder dominante passou por uma acomodação a partir do segundo governo FHC. Abriu-se, portanto, espaço para a entrada da fração exportadora do capital, especialmente o agronegócio.

A abertura comercial e financeira e as privatizações na década de 1990 promoveram um enorme movimento de centralização de capitais através de fusões, aquisições e incorporações. Boito (2006) atesta que menos de cem grupos compararam as estatais nos leilões. Setores intensivos em energia elétrica compraram redes, linhas de transmissão e hidroelétricas. Eram empresas que já vinham crescendo e ganhando poder dentro do bloco e a partir do segundo governo FHC passaram a ter uma posição mais privilegiada nas políticas estatais.

Também, com a redução dos produtos industrializados, as importações aumentaram, tornando o desempenho das exportações decisivo para a estabilidade da economia ao manter o saldo da balança comercial *superavitário*. Isso porque, o volume das exportações aumenta o caixa público e possibilita que o governo arque com as

despesas correntes, criando o *superávit* primário. Com a melhor organização das contas internas, o mercado financeiro internacional entende que há menos risco e passa a confiar no Brasil como um bom destino para capitais. A valorização desses capitais ocorre por meio de taxas de juros altas. De acordo com Filgueira *et al.* (2010):

[...] a política macroeconômica se modificou sem, contudo, alterar a essência do Modelo Liberal Periférico: a âncora cambial e as privatizações foram substituídas pelas metas de inflação, os *superávits* fiscais primários e o câmbio flexível. Com isso, redefiniu-se a importância das exportações no novo padrão de acumulação como condição necessária para reduzir a sua instabilidade macroeconômica intrínseca, instituída pela abertura comercial e financeira. (FILGUEIRAS *et al.*, 2010, p. 62-63)

Nesse contexto, a rápida expansão industrial da China, Índia, Coreia do Sul e Taiwan, formou um polo fabril no leste asiático e gerou uma larga demanda mundial por *commodities*. Isso determinou o aumento dos preços e estimulou o crescimento do setor. Segundo Fiori (2013), durante os anos 2000, a China destinou 18% dos investimentos externos para a América Latina e, em contrapartida, o valor bruto das importações para esses países cresceu mais de 700%. Com isso, a vocação primário-exportadora das economias sul-americanas foi reforçada, sendo o leste asiático o novo “centro cíclico principal do continente” (FIORI, 2013, p. 38).

A partir de 2003, o governo Lula optou por aderir ao movimento corrente e consolidar o país no jogo mundial como exportador de *commodities*. Sendo assim, o Estado assumiu a posição de “árbitro do novo arranjo, incorporando e ratificando no interior do aparelho de Estado, de forma explícita, os interesses e as demandas do capital financeiro e da fração exportadora do capital” (FILGUEIRAS *et al.*, 2010, p. 63). Isso se deu através de financiamentos, empréstimos a juros baixos e mudança do regime cambial.

E para manter o equilíbrio da balança comercial, o governo Lula continuou privilegiando setores exportadores da economia nacional. Em 2003, o agronegócio gerou US\$ 25,8 bilhões de saldo na balança comercial (OLIVEIRA, 2006). Em 2004, esse setor foi

responsável por 40% de todas as vendas do Brasil ao exterior, sendo que as exportações totalizaram US\$ 39 bilhões, ou seja, 27% a mais do que 2003. Participaram desse processo os seguintes produtos: soja (líder), carnes, madeira, açúcar, álcool, papel, celulose, couro, café, algodão, fibras, fumo e suco de frutas (FOLHA, 2021).

O saldo da balança comercial foi crescente até 2006, caiu um pouco em 2007 e teve uma grande redução em 2008-2009. Essa queda se deveu à crise internacional e a elevação das importações, puxadas pelo mercado interno e a expressiva valorização do real (frente a desvalorização do dólar pela crise). De 2001 a 2008 a expansão das exportações cresceu 240%. Nesse período, o saldo foi positivo ano após ano (FILGUEIRAS *et al.*, 2010, p. 52).

Além da China, o governo brasileiro intensificou o financiamento às exportações direcionadas aos países da África. Mais do que uma simples relação comercial, o governo lançou o Programa de Integração com a África, criando oportunidades para empresas brasileiras se instalarem no continente. O acordo envolvia as multinacionais na realização de grandes obras públicas de infraestrutura e na extração de recursos naturais. Empresas como a Vale, a Petrobrás e a Embrapa aumentaram o seu poder nesses países. Segundo Fiori:

Os principais projetos da Vale estão em Moçambique e na Guiné, onde a Vale está construindo uma ferrovia que atravessa o Malawi, para poder escoar o seu minério. A Petrobras atua em Angola, Gabão, Líbia, Namíbia e Tanzânia, além e sobretudo na Nigéria, que é seu principal parceiro e fornecedor do petróleo importado pelo Brasil. A agricultura também tem sido um campo fértil de colaboração, e a Embrapa tem fornecido – desde seu escritório de Gana – assistência técnica à indústria de algodão em Benin, Burkina Faso, Chade e Mali, com algumas empresas brasileiras que produzem soja, cana-de-açúcar, milho e algodão no continente africano [...] (FIORI, 2013, p. 45)

Existiu predominância do grande capital nas exportações brasileiras durante o governo Lula. Das 19 mil empresas que exportaram no Brasil em 2005, apenas 800 foram responsáveis por 85% do total das exportações no país. Em 2010, as 30 maiores

empresas atingiam 47% do total de US\$ 201,91 bilhões das exportações. Dessas trinta, apenas treze não eram brasileiras, sendo o setor de *commodities* o líder nacional (BRASIL, 2021).

Especificamente em seu segundo mandato, o governo Lula atuou para a centralização de segmentos da burguesia nacional. Apoiado na possibilidade de flexibilização da política macroeconômica, organizou a consolidação e fortalecimento das internacionalizações que tiveram início com as privatizações da década de 1990. Além das empresas exportadoras, o governo corroborou com a centralização do sistema financeiro nacional. “Em particular, observa-se uma articulação desses grandes grupos no interior do Estado, através da sua imbricação com as instituições financeiras estatais, os fundos públicos e os fundos de pensão” (FILGUEIRAS, 2006, p. 49).

Isso pôde ser verificado quando Lula retomou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) como importante instituição para o fortalecimento de grandes grupos nacionais e para o desenvolvimento de programas de infraestrutura. O objetivo foi apoiar empresas voltadas à exportação e consolidar a hegemonia do capital financeiro. A volta do BNDES mostrou uma guinada na política econômica do governo Lula. Segundo Filgueiras et al. (2010):

Esta nova orientação ficou definitivamente explícita quando da crise mundial recente, quando o Estado interveio diretamente no processo de associação de grandes grupos econômicos (Sadia e Perdigão), por intermédio do BNDES, e comprou, através do Banco do Brasil, parte do Banco Votorantim. O mesmo ocorre na área de infraestrutura e petroquímica, onde grandes grupos econômicos nacionais, associados ao Estado, participam da implantação de megaempreendimentos e na futura exploração dos serviços que daí derivarão. (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 50).

O governo Lula recriou, sob a hegemonia do capital financeiro, o tripé capital internacional/Estado/capital nacional, tornando-se peça fundamental na organização do bloco de poder dominante. Essa relação melhorou a posição da burguesia exportadora,

extremamente necessária para a estabilidade do modelo econômico. A reestruturação do bloco de poder acomodou, sobretudo, o grande capital, sendo que as pequenas e médias empresas permaneceram subordinadas (BOITO, 2007; FILGUEIRAS *et al.*, 2010).

Pela análise mais detida das ações do BNDES ao longo do período 2002/2012, pode-se perceber como o Banco agiu diretamente no fomento a grandes grupos nacionais. O desembolso total feito começou com R\$37,4 bilhões em 2002, passando para R\$33,5 bilhões em 2003, seguindo para R\$39,8 bilhões em 2004, R\$46,9 bilhões em 2005, R\$51,3 bilhões em 2006, R\$64,8 bilhões em 2007. A partir de 2008, ano da crise mundial, os desembolsos dão um salto para R\$90,8 bilhões, depois para R\$136,3 bilhões em 2009, atingindo o maior índice com R\$168,4 bilhões em 2010, diminuindo para R\$138,8 bilhões em 2011, fechando o período com R\$156 bilhões em 2012 (BNDES, 2021).

Entre 2007 e 2010, foram destinados R\$123,2 bilhões para investimentos no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), sendo remetido 60% do valor às empresas privadas. A Petrobrás, maior beneficiada entre os setores, ficou com R\$39,6 bilhões dos investimentos em 2010 (ano de maior desembolso do Banco). Nesse ano, 47% do total de R\$168,4 bilhões foram destinados à indústria e 39% ao setor de infraestrutura (BNDES, 2021). Como comparação, em 2010, o Banco Mundial destinou R\$45,4 bilhões para 132 operações em 43 países; e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) destinou R\$17,5 bilhões para 167 projetos em 26 países.

Na carteira de créditos do BNDES podemos listar 14 grandes grupos que receberam expressivos financiamentos no período 2007/2010. Em junho de 2007, a empresa Votorantim recebeu R\$101,2 milhões para projeto de substituição do conjunto de caldeiras a óleo combustível por uma caldeira a coque verde de petróleo. Foram destinados R\$7,3 bilhões para investimentos no período 2008/2012 da empresa Vale. A empresa Gerdau conseguiu aprovar R\$900 milhões em 2008 para investimentos na siderurgia,

conseguindo um novo empréstimo de R\$1,5 bilhões em 2009. A Petrobrás emprestou R\$25 bilhões em 2009 e R\$39,6 bilhões no próximo ano (como já havíamos ressaltado). Em 2011, o senado aprovou medida provisória que aumentou em 90 bilhões o limite de financiamento do BNDES ao setor elétrico (BNDES, 2021).

Além dos empréstimos, o Banco atuou ativamente na fusão de quatro empresas no período 2006/2010: Sadia e Perdigão, que formaram a Brasil Foods, com compra de ações da nova empresa pelo BNDES; Aracruz Celulose e Votorantim Celulose para formar a Fibria, com participação no capital total de 30,45% do BNDES na nova empresa; JBS-Friboi e Betin, a partir do financiamento do BNDES e participação de 17,54% do capital total da empresa; e Brasil Telecon e Oi, com destinação de 6 bilhões para o processo, ficando ainda com 30% do capital total da empresa. Compõem ainda a carteira do BNDES no período, as empresas: Usiminas, CSN, Braskem, Embraer e Marfrig, das quais o Banco tem expressiva participação no capital total (BNDES, 2021).

A centralização de grandes grupos também ocorreu no setor bancário. O BNDES corroborou para o crescimento de dois bancos nacionais: Itaú e Bradesco. A desnacionalização bancária é observada pela redução do total de bancos nacionais, que diminuiu de 131 em 1996 para 81 em 2006, enquanto os bancos de controle estrangeiro aumentaram de 25 para 48 nesse mesmo período. Sobre os bancos no geral, pode-se dizer que em 2006, os cinco maiores bancos do país totalizavam 53,9% dos ativos totais (NAKATANI; SABADI, 2010).

Os bancos públicos diminuíram sua participação de 36,3%, em dezembro de 1995, para somente 16,5% em dezembro de 2006, enquanto os bancos privados nacionais aumentaram sua parcela de 49,2% para 62,4% no mesmo período. Já os bancos com controle estrangeiro aumentaram sua fatia de apenas 13,1% em 1995 para cerca de 30% no início dos anos 2000, diminuindo para 18,5% em 2006. Essa queda pode ser explicada, em sua maior parte, pela compra do BBVA pelo Bradesco em 2003, e do BankBoston pelo Itaú em 2006 (NAKATANI; SABADI, 2010).

Em 2008, o sistema financeiro brasileiro modificou-se com a fusão da Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e a Mercantil e de Futuros, que juntas atingiram um valor de mercado de US\$ 22,1 bilhões, tornando-se a terceira maior do mundo. Negociando com ações de 398 empresas cuja capitalização total chegou a R\$ 2,57 bilhões, o Ibovespa atingiu 72 pontos. O ingresso de capitais especulativos de curto prazo na bolsa constituiu-se em alavanca para o crescimento do capital fictício na forma do valor acionário das empresas cotadas na Bolsa.

A teia especulativa e seus instrumentos tornaram-se extremamente complexos no Brasil, mas sem chegar aos níveis dos mercados financeiros mais desenvolvidos como os norte-americanos, europeus e alguns asiáticos. Da mesma forma, o montante absoluto de capital especulativo parasitário é relativamente menor no Brasil, podendo, apesar da forte vulnerabilidade estrutural e da histórica dependência ao capital externo, ter um efeito menor do que em outras economias (NAKATANI; SABATI, 2010, p. 99). Não há dúvidas de que o Estado vem atuando para consolidar a hegemonia do capital financeiro, uma vez que a financeirização da economia levou “também grupos econômicos de origem não financeira a criarem suas próprias instituições financeiras” (ARCARY, 2010, p. 41)

Algumas políticas foram de grande importância para se conseguir esse resultado, quais sejam: a integração do mercado financeiro nacional com os mercados internacionais; câmbio relativamente estável; controle da inflação; pagamento da dívida pública externa; dívida pública interna com uma elevada taxa básica de juros real; liberdade para o capital financeiro cobrar juros elevados pelos empréstimos; ajuste fiscal que garanta o pagamento dos juros dos títulos da dívida pública; superávits primários elevados (BOITO, 2007). Havia ainda uma identificação ideológica e política do capital financeiro mundial com os governos neoliberais brasileiros. Instituições como FMI, Banco Mundial e Febraban apoiavam o que vinha sendo implementado no Brasil (ARCARY, 2010).

Sendo assim, o que se pode observar em relação às políticas voltadas para a burguesia durante o governo Lula é o aprofundamento do modelo neoliberal. O país continuou em processo de desindustrialização (salvo setores exportadores da indústria); manteve a exportação no centro do desenvolvimento econômico, aprofundou a inserção internacional subordinada com base em *commodities*. Além disso, promoveu uma ampla política de centralização e concentração de capitais, tendo como núcleo o BNDES; e perpetuou, dessa forma, a hegemonia do capital financeiro no país, tendo como base de sustentação o setor de exportação.

Classe trabalhadora

No Brasil, os programas de combate à miséria começaram nos anos 90, a partir do desenvolvimento do modelo neoliberal. No governo de FHC foram implementados programas como Bolsa Escola, Auxílio Gás, Bolsa Alimentação, que atendiam cerca de 5 milhões de famílias. Cada um desses programas era gerido por diferentes ministérios dentro do governo Federal. Em 2003, Lula unificou e ampliou os programas sociais, criando o Programa Bolsa Família (PBF), administrado e supervisionado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo Singer (2012):

Em 2004, o programa recebeu verba 64% maior e, em 2005, quando explode o 'mensalão', teve um aumento de outros 26%, mais que duplicando em dois anos o número de famílias atendidas, de 3,6 milhões para 8,7 milhões. Entre 2003 e 2006, o Bolsa Família viu seu orçamento multiplicado por treze, pulando de 570 milhões de reais para 7,5 bilhões de reais, e atendia a cerca de 11,4 milhões de famílias perto das eleições de 2006 (SINGER, 2012, p. 64).

Além do PBF existiam programas complementares como o Luz para Todos, Minha Casa Minha Vida, o Benefício de Prestação Continuada e o Pro-UNI. "O Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV), lançado em 2009, entregou 1.418.743 unidades habitacionais até abril de 2013" (SICSÚ, 2013, p. 24). Já o Benefício de Prestação Continuada, que pagava um salário mínimo a

idosos/as ou portadores/as de necessidade especiais, cuja renda *per capita* era inferior a 1/4 de salário mínimo, atendia 3,6 milhões de pessoas em 2012, sendo 1,9 milhões de pessoas com deficiência e 1,7 milhões de idosos (MDS, 2013).

Sobre o salário mínimo, houve um aumento expressivo somente em 2005, já no fim do primeiro mandato, quando foi corrigido 8,2% acima da inflação. A partir de 2007, “[...] o salário mínimo passou a ser corrigido todos os anos pela inflação do ano anterior, somada à variação do PIB de dois anos atrás” (SICSÚ, 2013, p. 68). Dessa forma, ocorreu uma variação real de 5,1% em 2007, 4% em 2008, 5,8% em 2009 e 6% em 2010. De 2003 a 2012, portanto, passou de R\$200,00 para R\$678,00 em valores correntes, representando um aumento real de mais de 70% (DIEESE, 2021b).

Contudo, apesar da crescente valorização, os salários ainda ficaram muito abaixo do necessário. Segundo o Dieese (2021a), o valor mínimo necessário deveria ser, em 2010, de R\$2.227,53 (o valor nominal era de R\$510,00). Além disso, mesmo com a recomposição do valor, o salário mínimo valia 40% do que valia na década de 1950, quando chegou ao seu valor mais alto. Isso é importante porque, segundo o Censo 2010, 65,3% dos brasileiros/as ocupados/as recebiam até dois salários mínimos (IBGE, 2021). Somando isso aos mais de 16 milhões de aposentados/as que recebiam até um salário mínimo (DIEESE, 2021a), podemos concluir que essa política afetava diretamente a renda de mais de 73% dos brasileiros/as.

Em 2003, o Brasil possuía 29,5 milhões de trabalhadores/as formalizados/as, em 2012 eram 48 milhões. Nos oito anos de governo Lula, foram criados em média 2 milhões de ocupações ao ano. De acordo com Pochmann: “[...] na sua maioria, os postos de trabalho gerados concentram-se na base da pirâmide social, uma vez que 95% das vagas abertas tinham remuneração mensal de até 1,5 salário mínimo” (POCHMANN, 2012, p. 19). Com relação à taxa de desemprego, de acordo com Singer (2012), houve melhora, reduzindo-se de 12,3% em 2003, para 5,3% em 2010.

A taxa de formalização do trabalho subiu de 43,5% em 2003, para 53,6% em 2011. Porém, embora tenha sido criado número significativo de postos de trabalho com carteira assinada, os novos postos tinham elevado índice de rotatividade. Segundo Pochmann (2012): “Para os empregos que pagam entre 0,5 e 1 salário mínimo mensal, a taxa de rotatividade foi de 85,3% em 2009, com aumento de 42,2% em relação à rotatividade do ano de 1999” (POCHMANN, 2012, p. 93).

Do conjunto de 41,2 milhões de empregos com vínculos formais no Brasil de 2009, 4,3 milhões de empregados possuíam contratos de menos de três meses de trabalho. Ou seja, 10,4% do total dos empregos formais podiam ser definidos como de curta duração ou empregos temporários em todo o país (POCHMANN, 2012, p. 97)

À alta rotatividade do trabalho agrega ainda a terceirização, seu complemento estrutural. Pochmann (2012) afirma que entre 1985 e 2010, “[...] o universo de trabalhadores terceirizados elevou-se 11,1% ao ano, em média [...]” (POCHMANN, 2012, p. 112). Com isso, tem-se no Brasil uma ampla massa de trabalhadores/as expostos a exploração institucionalizada.

A valorização do salário mínimo, a criação e ampliação do PBF, o aumento do emprego e até o Programa Luz para Todos (que impulsionou a cadeia de eletrodomésticos), foram fatores que contribuíram para a expansão do consumo. Com isso, produziu-se um fenômeno social importante: o aumento da participação do proletariado na movimentação econômica do país. Milhões de pessoas passaram a consumir eletrodomésticos, celulares, computadores e, em alguns casos, viagens e carros.

De acordo com Sicsú (2013), “Em 2002, somente 33,9% dos domicílios possuíam máquina de lavar. Em 2011, este número aumentou para 51%. Em 2002, 86,6% dos domicílios possuíam geladeira; em 2011 saltou para 95,8%” (Sicsú, 2013, p. 58). Em 2003, o mercado de consumo brasileiro era sustentado por 45,2% da população. Em 2011 esse valor passou para 63,7% de brasileiros.

Além dessas políticas, o mercado interno foi estimulado através do crédito. O Banco Central, a Caixa e o Banco do Brasil

iniciaram um processo de redução das taxas de juros cobrados nos empréstimos, influenciando os bancos privados. Os juros mais baixos e a dilação do prazo para pagamento, aliados a algumas isenções fiscais, abriram espaço para o endividamento da classe trabalhadora. Gonçalves (2013) salienta: “Para ilustrar, segundo dados do Banco Central, as operações de crédito cresceram continuamente de 24% do PIB, em 2003, para 49% em 2011 (GONÇALVES, 2013, p. 182).

Outra possibilidade aberta de crédito foi a do crédito consignado, descontado em parcelas mensais direto da folha de pagamento dos/as funcionários/as públicos/as e aposentados/as. Criado em 2004, esse recurso custava 13% a menos do que os empréstimos convencionais, isso porque, o mecanismo de retirada das parcelas direto da fonte excluíram o risco de inadimplência. Dessa forma, o crédito consignado passou de 11 bilhões de reais em 2004 para 119 bilhões de reais no primeiro semestre de 2010 (CUCOLO, 2010).

Também foi disponibilizado crédito para o/a pequeno/a agricultor/a. No fim do segundo mandato de Lula, a agricultura familiar era responsável por 4,3 milhões de unidades produtivas no país, o que representava 84% dos estabelecimentos rurais (33% do PIB Agropecuário). Para esse segmento foi criada uma linha especial de crédito no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que fez crescer em 52% a renda das famílias de baixa renda no campo em dez anos (MDA, 2013). Foram mais de 2,5 milhões de agricultores/as familiares beneficiados. Em 2013, os recursos chegaram a 18 bilhões de reais (PT, 2013).

As políticas voltadas para a classe trabalhadora estiveram, portanto, sobre quatro pilares fundamentais: programas focalizados de distribuição de renda, aumento do valor do salário mínimo, aumento do emprego e ampla política de crédito. Porém, é importante notar que essas políticas atenderam, sobretudo, à uma fração da classe trabalhadora, que se encontrava fora do mercado de trabalho ou em condições muito precárias de trabalho: o subproletariado.

Ao contrário do subproletariado, o proletariado tem um projeto histórico de aumento da igualdade. Esse projeto visa melhores condições de trabalho e salários mais justos. O avanço industrial poderia representar a possibilidade de realizar ações mais profundas de transformação da condição da classe trabalhadora. Isso porque, estando estruturada, a classe poderia se unificar em torno de um projeto mais revolucionário e menos reformista. Porém, com a adoção do modelo neoliberal e a consequente desindustrialização, parte dessa classe se tornou subproletária e reformista. De acordo com Filgueiras et al. (2010):

A reestruturação produtiva das empresas – privadas e públicas –, através da reorganização dos seus processos de produção, com a introdução de novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias, teve implicações devastadoras sobre o mercado de trabalho. Esse impacto negativo foi reforçado pela abertura comercial e financeira da economia e pelo longo ciclo de estagnação iniciado no começo dos anos 1980 e prolongado na década de 1990 – caracterizado por baixíssimas taxas de crescimento do PIB e reiteradas flutuações de curto prazo. (FILGUEIRAS *et al.*, 2010, p.40)

Todos esses processos contribuíram para o enfraquecimento do poder de luta da classe trabalhadora. Devido à situação periférica da economia brasileira e a consequente situação de miséria de grande parte da população, a dificuldade do proletariado sempre foi a de estabelecer alianças com o subproletariado para que juntos pudessem lutar por um projeto político revolucionário (SINGER, 2012). Isso ocorre porque, o único projeto do subproletariado é o de sair da condição de excluído para ingressar o mercado de trabalho, independente das condições de emprego e valores dos salários. Uma vez inserido, o novo proletariado fica distante das lutas históricas travadas pelo antigo. Essa unificação fica ainda mais difícil a partir das novas relações capital-trabalho estabelecidas pelo neoliberalismo. Segundo Singer (2012):

[...] O pulo do gato de Lula foi, sobre o pano de fundo da ortodoxia econômica, construir substantiva política de promoção do mercado interno voltado aos menos favorecidos, a qual, somada à manutenção da

estabilidade, corresponde a nada mais nada menos que a realização de um completo programa de classe (ou fração de classe, para ser exato). Não da classe trabalhadora organizada [...], mas o da fração de classe que Paul Singer chamou de 'subproletariado' (SINGER, 2012, p. 76-77)

Ao analisar o conjunto da classe trabalhadora, pode-se constatar que houve muitas perdas. Durante o governo Lula a ala mais reformista da classe foi reforçada por meio da política de aumento do emprego e seus anseios apaziguados pela melhora do salário mínimo, o acesso ao crédito e aos programas sociais focalizados. Contudo, a classe como um todo se tornou altamente explorada, mais pobre e precarizada. Como consequência, a ala revolucionária do proletariado diminuiu, o que impediu a realização do projeto de transformação das condições materiais às quais foram submetidos na hegemonia burguesa.

Lula atendeu à parcela mais empobrecida da população. Proporcionou-lhes empregos, poder de compra, inserção dessa fração na ordem. Os/as trabalhadores/as que já estavam no mercado e que lutaram por melhores condições durante a década de 1980, assistiram a um brutal retrocesso na estabilidade dos empregos e nas condições do trabalho, não restando possibilidade de ações mais disruptivas.

A conciliação de classes

A hegemonia da classe dominante, segundo Gramsci (2002), se dá na liderança moral e intelectual da classe dominante sobre a dominada. Segundo essa teoria, a hegemonia não se estabelece apenas por meio do Estado, ou seja, é necessário usar de outros aparatos, tais como o sistema educacional, formas culturais ou religiosas, que engendrem nos dominados o projeto burguês e inibam o potencial revolucionário. Somente a partir do consentimento do proletariado que a hegemonia se realiza. Retomando a teoria de Marx (2011), através do binômio força e consentimento, a burguesia abre mão de seus interesses mais

imediatos e confere certo respaldo à classe proletária para realizar assim, a dominação.

As políticas implementadas pelo governo Lula, mesmo as para classe trabalhadora, se deram por meio de ampla aliança de setores burgueses do capitalismo brasileiro. Os dados comparados mostram que a burguesia promoveu concessões aos proletários em busca da hegemonia, mas também fica evidente que essas políticas não custaram tanto. Em um país de considerável desigualdade social, o mínimo de recurso pode mudar a realidade de milhões de pessoas. De outro lado, como a riqueza está concentrada, os desembolsos tiveram que ser maiores, o que em termos reais promoveu a permanência da desigualdade.

Comparativamente, entre 2006 e 2010, o BNDES emprestou R\$ 375,3 bilhões para as empresas voltadas para exportação, em grande parte os setores de mineração, papel e celulose e alimentos. Desse valor, R\$ 168,4 bilhões foram emprestados somente em 2010. O valor total destinado para o Pronaf no mesmo ano foi de R\$ 16 bilhões. Isso significa que 84% das unidades familiares produtivas do campo ficaram, em 2010, com 9% do total de crédito do agronegócio.

O custo do PBF em 2006 foi de R\$7,5 bilhões, atendendo 11,4 milhões de famílias (SINGER, 2012). Em 2012, o Programa atendia 13,3 milhões de famílias, ou seja, 60 milhões de brasileiros/as, ou um terço da população. O gasto com o Bolsa Família, também em 2012, foi cerca de 20 bilhões de reais. Nesse mesmo ano, a Petrobrás emprestou sozinha R\$39,6 (BNDES, 2021), sendo que o gasto total do BNDES, destinado ao grande capital, foi de R\$156 bilhões. O PBF, que atendia 1/3 da população gastou, no mesmo período, cerca de 13% do gasto público com as grandes empresas e 50% do total emprestado pelo BNDES a apenas uma empresa.

No mesmo período em que O BNDES emprestou R\$668,8 bilhões (2002-2010), o salário mínimo cresceu a uma média anual de 6%. A renda *per capita* dos 10% mais pobres aumentou 6,8% ao ano, enquanto a dos 10% mais ricos cresceu 1,5% ao ano entre 2001 e 2009. Em 2010, os 10% mais ricos detinham quase 50% da riqueza

nacional, enquanto os 40% mais pobres detinham apenas 8% (SINGER, 2012, p. 183- 185).

Ainda assim, em meio a tantas desigualdades, a luta de classes no Brasil ficou bastante estável nos anos Lula. Isso porque foi desenvolvido um programa capitalista com forte presença estatal, de distribuição de renda e apoio às internacionalizações de empresa. O objetivo, portanto, não foi promover disputas em favor de uma das classes e sim de mantê-las apaziguadas. A hegemonia se dá quando uma classe consegue manter seu domínio, sendo capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos.

Durante o governo Lula, o subproletariado ascendeu à classe trabalhadora, mas não encontrou nela a sua identidade. A identidade se deu, portanto, na figura de Lula, o ex-metalúrgico que virou presidente. Essa fração passa então a apoiá-lo, devido à proteção econômica que dispunham e na esperança de que fosse cumprido o programa de inclusão. O interesse de classe em si não é um fato social objetivo, mas é construído pela interação e discussão das experiências cotidianas e de sua interpretação pela classe. É através da luta de classes que a consciência se forma e torna-se mais coesa. Nas palavras de Marx (2009):

As condições econômicas transformam, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de classe (MARX, 2009, p.5)

Sendo assim, a burguesia abriu mão de seus interesses mais imediatos e fez concessões à classe trabalhadora, não afetando a forma de exploração capitalista. Inseridos no consumo, o subproletariado absorveu o projeto burguês e não adquiriu o conceito de classe para si, consentindo a realização da hegemonia. O que houve foi o atendimento de demandas imediatas de uma fração reformista da

classe trabalhadora (a mais expressiva em quantidade de pessoas), gerando o consentimento necessário à hegemonia.

Conclusão

Há que se admitir que esse governo logrou inteligência e originalidade. Retomando Gramsci (2002), a hegemonia completamente desenvolvida deve repousar no consentimento ativo, numa vontade coletiva em torno da qual vários grupos da sociedade se unem. Lula conseguiu atender diferentes frações da burguesia e do proletariado sob a hegemonia do capital financeiro. Como demonstrado, setores do grande capital se desenvolveram e se internacionalizaram. Do lado oposto, a expansão mundial foi determinante para o avanço das políticas sociais, o aumento dos salários e a conseqüente expansão do consumo.

Reivindicando a teoria marxista, é importante ressaltar que o proletariado é a classe com o real poder de mudar a sociedade. A mudança de sistema precisa ser construída e para além disso, pretendida. De fato, naqueles anos, não era isso que almejavam os/as trabalhadores/as. Portanto, a classe trabalhadora mostrou-se extremamente reformista, apoiando Lula e reelegendo Dilma Rousseff (2011-2016).

Lula, representando a burguesia consolidou a hegemonia. Contudo, seu sucesso deveu-se ao contexto econômico mundial extremamente favorável durante praticamente todo o mandato, o que possibilitou que a burguesia fizesse concessões ao proletariado. Também contribuiu para essa conquista o êxito dos programas sociais implementados no Brasil, que com pouco recurso estatal retirou milhões de pessoas da miséria, tornando a classe trabalhadora mais reformista e menos revolucionária. Lula tinha a cara do proletariado e as ações da burguesia, com isso conseguiu ampla governabilidade dentro dos interesses do capital.

Referências

ARCARY, V. *Um reformismo quase sem reformas: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira*. São Paulo: Sundermann, 2011.

BIONDI, A. *Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. *Maiores Clientes*. Rio de Janeiro: BNDES, 2021. Disponível em: <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/transparencia/c-consulta-operacoes-bndes/maiores-clientes>>. Acesso em 10 de julho de 2021

BOITO Jr, A. A burguesia no governo Lula. IN: BASUALDO, E. M. ARCEO, E. (orgs). *Neoliberalismo y setores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

BOITO Jr, A. *Estado, política e classes sociais*. São Paulo: UNESP, 2007.

BRASIL. *Produtividade e comércio exterior*. Disponível em: <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/comercio-exterior/estatisticas/empresas-brasileiras-exportadoras-e-importadoras>>. Acesso em 31 de julho de 2021.

CUCOLO, E. Bancos públicos e privados batalham por consignado. *Folha de São Paulo*. 7 de julho de 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me0706201002.htm>. Acesso em 17 de julho de 2021.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Nota Técnica*. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2006/notatec12SM.pdf>> Acesso em 21 de Julho de 2021a.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Pesquisa nacional da cesta básica de alimentos: salário mínimo nominal e necessário*. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em 20 de julho de 2021b.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: Estrutura, Dinâmica e ajuste do modelo econômico." IN: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. (orgs). *Neoliberalismo y setores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FILGUEIRAS, L.; BALANCO, P.; PHILIGRET, C.; PINHEIRO, B. Modelo Liberal-Periférico e bloco e poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. IN: MAGALHÃES, J. P. *Os anos lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. São Paulo: Garamond. 2010.

FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. *A economia política do governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FIORI, J. L. O Brasil e seu entorno estratégico na primeira década do século XXI. IN: SADER, E. *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.

GONÇALVES, R. *Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

LENIN, V. I. *O que fazer? Questões candentes de nosso movimento*. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Plano Safra*. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/plano-safra-2013/>>. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

MDS – Ministério do desenvolvimento social. Benefícios assistenciais. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc>>. Acesso em 20 de dezembro de 2013

NAKATANI, P.; SABADINI, M. S. Sistema financeiro e mercado de capitais. IN: FERREIRA, M. R. J.; MARQUES, Rosa M. (org). *O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea: uma análise dos governos Collor a Lula*. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, F. A dominação globalizada: Estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. IN: BASUALDO, E. M. e ARCEO, E. (orgs). *Neoliberalismo y setores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

POCHMANN, M. *Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo. Boitempo. 2012.

PT – Partido dos Trabalhadores. *Recursos do Pronaf cresceram 300% em 10 anos*. Disponível em:<http://www.pt.org.br/noticias/view/agricultura_familiar_recursos_do_pronaf_cresceram_300_em_10_anos>. Acesso em 29 de setembro de 2013.

REDAÇÃO. Exportação do agronegócio supera US\$ 50 bi pela 1ª vez. *Folha de São Paulo*. 13 de fevereiro de 2007. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1302200727.htm>. Acesso em 20 de julho de 2021.

SICSÚ, J. *Dez anos que abalaram o Brasil: e o futuro?*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

SINGER, A. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Educação no campo: reflexões sobre cidadania e cultura

Arlindo Lins de Melo Júnior¹

Luiz Bezerra Neto²

Pensar em educação no campo é refletir sobre a escolarização das populações que habitam no meio rural. Essa modalidade de ensino tem como alvo atender às demandas educacionais de indivíduos que vivem e trabalham no campo, esses homens e mulheres trazem em suas reivindicações político-sociais uma incansável busca por melhores perspectivas de vida em sociedade, neste sentido, o papel da educação é fomentar aos seres humanos que dela se utilizam um determinado tipo de conhecimento que leve a um senso crítico no tocante aos aspectos econômicos, políticos e sociais, e assim, conseqüentemente, essas pessoas se encontrarão aptas a tomarem decisões no meio em que vivem alcançando com isso uma determinada forma de cidadania.

¹ Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciado em Educação Física pela Faculdade Claretiano. Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - (GEPEC/HISTEDBR). Faz uso do referencial teórico savianista para analisar e compreender a educação do campo (na demanda da comunidade caiçara). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2391-4772>. E-mail: arlindolins@yahoo.com.br

² Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) e da Revista de Educação (REVEDUC). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6388-3467>. E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

Nas políticas educacionais podemos observar aquelas destinadas às populações que compõem o campo. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Ministério da educação, aparece como uma política que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo e, aponta que:

a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 01).

Uma das características peculiares das populações pertencentes aos grupos que devem ter acesso à educação do/no³ campo se constitui na defesa por um modelo sustentável de agricultura, sobretudo para as plantações de arroz, mandioca e feijão, dentre outros alimentos, tendo esta sustentabilidade como uma marca de boas práticas desta agricultura familiar.

Para estas populações, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 2, traz em seu bojo princípios e fins da educação brasileira que encontram-se como responsabilidade “da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Na educação no campo tanto cidadania como cultura encontram-se indissociavelmente ligadas à atividade material dos seres humanos por meio de suas representações, ideias, normas, valores, que aparecem como produto da atividade vital dos

³ A diferenciação entre os termos do e no campo, foi aprofundada em Bezerra Neto (2010). BEZERRA NETO, L. **Educação do campo ou educação no campo?** HISTEDBR On-line, Campinas, v. 2, n. 38, p. 150-168, jun de 2010.

homens e das mulheres residentes no campo e na cidade, e, de suas relações com seus iguais e com a natureza.

O presente texto possui como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético. Para dar conta da análise, trabalharemos também com a estratégia metodológica descritivo-exploratória, caracterizada como um processo metodológico baseado na busca criteriosa de materiais bibliográficos minuciosamente eleitos por um pesquisador com experiência na temática abordada. Assim, procura-se explorar a realidade na qual o pesquisador está inserido, buscando fomentar novos conhecimentos fundamentados em um paradigma teórico-metodológico (ZANELLA, 2013).

Neste sentido, o descritivo e o exploratório se entrelaçam na medida em que procuram se aprofundar no determinado fenômeno no intuito de refletirem as questões do problema pesquisado e trazerem novas respostas e hipóteses sobre o tema em questão (ZANELLA, 2013).

Ao selecionar os textos, o pesquisador realiza uma coleta de material bibliográfico que deve estar em harmonia com a fundamentação teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. Desta maneira, temos como objetivo analisar a educação no campo refletindo sobre o caráter da cidadania e da cultura numa perspectiva marxista.

O artigo encontra-se dividido em três eixos temáticos, a seguir: (I) A educação no campo; (II) Refletindo sobre cidadania na educação no campo e (III) Refletindo sobre cultura na educação no campo: Um olhar para as atividades culturais.

A educação no campo

A função da educação “é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes” (SAVIANI, 2016, p. 17). Desta forma, o modo de

produção encontra-se conectado a um modo de cooperação ou a um estado social determinado decorrente de um conjunto das forças produtivas acessíveis aos seres humanos pelo capital e, com isso, determina o seu estado social (LOMBARDI, 2006).

Assim, a historicidade dos homens do campo ou da cidade encontra-se correlacionada à produção econômica, a qual desemboca em uma totalidade social cujos aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais estão ligados.

Evidenciamos que os seres humanos, ao nascerem, são influenciados pelas condições do meio físico e social que, por sua vez, independem da época em que o indivíduo esteja, neste aspecto, ele já traz algumas determinações sociais, que devem ser absorvidas e compreendidas a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade e expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. (SAVIANI, 2016).

Neste sentido, se a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de natureza humana não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica (SAVIANI, 2016). Sabemos que:

A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, prensar, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho. (MARX, 2015, p. 56-57).

Quando pensamos na distribuição dos meios de produção⁴, é preciso ter claro que em nossa nação, particularmente, prevaleceu

⁴ Neste sentido, terra enquanto meio de produção (terra-mercadoria), considerando a posse privada e os modelos de produção adotados. Importante ainda considerar que ao longo de toda a história do processo de ocupação e exploração econômica do território brasileiro, foram os ciclos econômicos vigentes a cada período (recortes temporais) que deram dinamicidade a esse processo.

a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela enorme concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da mesma e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura destinada à exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que tem assolado dezenas de milhões de brasileiros ao longo de muitas décadas; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudarem para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos (SAVIANI, 2016).

Essa situação se acentuou com as políticas neoliberais que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, beneficiando os sucessores das antigas oligarquias rurais que se fortalecem politicamente, formando grande bancada no “Congresso Nacional e se impondo pela ideologia e pela força bruta, agravando os conflitos no campo marcados por assassinatos de líderes populares, de dirigentes dos sindicatos de trabalhadores e dos movimentos sociais” (SAVIANI, 2016, p. 34). Neste contexto trazido pelos movimentos sociais, as populações residentes no campo também clamavam por melhor educação, como forma de nortear o futuro de seus filhos e filhas.

Essa luta não foi fácil, uma vez que, para a população camponesa, o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis e professores como uma formação inadequada para o exercício da profissão (BEZERRA NETO, 2012). A quantidade de horas-aulas era insignificante, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos profissionais da educação ou do fazendeiro (BEZERRA NETO, 2012).

É neste contexto que se desenvolve a luta de classes no campo, onde os movimentos sociais e os sindicatos de trabalhadores rurais

acabam contrariando os grandes proprietários organizados na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil representados por 27 federações estaduais e 2142 sindicatos rurais espalhados por nossa nação. Com força emergem líderes sindicais que convocam os trabalhadores rurais e pequenos agricultores a se engajarem na luta travada pelos movimentos sociais rurais entre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (SAVIANI, 2016).

Apesar destes conflitos e até mesmo devido a eles, com o assassinato de dezenas de trabalhadores rurais (aqui destacamos a chacina de Eldorado dos Carajás), na década de 1990 e início do século XXI, apareceu um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo”, reivindicando uma educação específica para o setor.

A discussão sobre educação no campo torna-se mais relevante na medida em que o campo brasileiro está longe de ser homogêneo e seus habitantes congregam interesses bastante divergentes, senão vejamos: os movimentos sociais basicamente se relacionam com os assentados por programas de reforma agrária, no entanto, temos trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários, caiçaras, ribeirinhos que chegaram a determinadas regiões a partir do processo de migração ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX, e outros agricultores que habitam determinadas regiões do país há várias décadas, até há centenas de anos e que não se relacionam com os movimentos sociais.

Ao se discutir sobre a luta pela terra é preciso compreender que o MST é um movimento que surgiu como herdeiro da bandeira antes levantada por outros sujeitos políticos que escreveram suas reivindicações em torno da luta pela terra, mas concomitantemente também se diferencia desses mesmos sujeitos, tanto na estrutura organizativa como nas estratégias de luta, dado que a conjuntura que mediou seu nascimento é diferente das anteriores (SILVA, 2019).

É neste sentido que devemos compreender as discussões do movimento por uma educação no campo, que veio alertar sobre as formas como o meio rural era abandonado pelo pelos administradores públicos. Questiona-se, no entanto, a defesa de

um currículo específico incentivado por tal movimento, pois, com isto, correr-se-ia o risco de termos para estes setores uma educação diferenciada, aumentando o *apartheid* social, dado que as possibilidades de ingresso no ensino superior, a partir destas especificidades poderiam se ampliar.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra optou por unificar a luta pela reforma agrária e pela educação numa única estrutura de organização que simultaneamente mantivesse a unidade ao passo que fosse possível se capilarizar por todo o território nacional, além de pretender ser um sujeito coletivo de massas, haja vista compreender ganhar mais força na ação com essa estratégia. “Além do mais adotou a ocupação da terra como a principal maneira de manifestar suas reivindicações” (SILVA, 2019, p. 64).

Em se pensando nos princípios educativos, o MST tem reafirmado seus desafios para uma escolarização e formação contra-hegemônica. Assim, sua estrutura organizativa se encontra de maneira descentralizada. A direção do movimento tem como intuito desburocratizar e dotar o MST de uma democracia mais viva e horizontal, permitindo maior agilidade na condução e ação política. Assim, o movimento apresenta alguns setores de atividade responsáveis pela dinâmica de gestão e organização de suas ações. Esses setores se organizam por tipos de ações, sendo divididos em: setor de produção, frente de massa, comunicação, educação, finanças, formação, projetos, etc. (SILVA, 2019).

É notório que escolas brasileiras são constituídas como um aparelho ideológico de Estado e se colocam a serviço da classe dominante, contudo, seu espaço é um espaço de embates na medida em que os professores e demais profissionais da educação não necessariamente se subordinam aos poderes dominantes da forma como estes esperam, ou seja, esses profissionais não agem apenas como sinalizadores de transmissão ideológica dos detentores do poder (BEZERRA NETO, 2012).

Na busca por uma melhor escolarização no lugar onde residem, tanto o MST como os demais movimentos do campo como quilombolas, indígenas, caipiras, caboclos, caiçaras (jangadeiros e

praieiros) e etc. têm por base relações familiares e comunitárias que lutam por políticas educacionais e sociais conduzindo conseqüentemente essas comunidades a um maior desenvolvimento da agricultura familiar, agroecologia e soberania alimentaria. Assim, seus territórios geralmente são constituídos por pequenas extensões de terra produzindo predominantemente para o mercado local e regional. Essas populações e seus territórios são produtoras de alimentação saudável que vem da agricultura orgânica e da agroecologia.

É interessante pensar no significado de cidadania e cultura na educação no campo sob a perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e demais comunidades que residem no campo, pois estes conceitos devem ser refletidos e seus princípios utilizados a favor dos sujeitos que delas fazem parte. Assim, o empoderamento da cidadania remete à capacidade que estes homens e mulheres do campo precisam ter para se reconhecerem como cidadãos brasileiros, detentores de direitos e deveres para eles próprios e para sua comunidade, cidade, estado e nação. Evidenciamos neste autorreconhecimento em ser um cidadão do campo ou da cidade os princípios que postulam para a concretização da cidadania trazida pelos elementos políticos, históricos, econômicos, sociais e civis.

A cultura para as comunidades do campo inicia-se na luta pela preservação de suas atividades culturais como danças, músicas, artesanatos, maneiras de cultivar a terra, formas de pescar, estratégias de preservação da fauna e flora brasileira (que retiram das florestas ou matas os recursos sem degradá-las). Contudo não se pode esquecer de que essa cultura vem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, as atividades culturais (conhecimentos locais ou regionais) das comunidades devem ser acopladas ao macro conhecimento social dos homens. É a educação que faz a mediação entre cidadania e cultura dos homens e mulheres do campo e da cidade, alicerçada nas demais linhas das ciências humanas que constroem a capacidade crítica das pessoas refletirem sobre suas práticas sociais.

Refletindo sobre cidadania na educação no campo

Falar de cidadania⁵ na Educação no campo, neste contexto de espoliação da classe trabalhadora constitui-se em uma responsabilidade social e ética. Demerval Saviani (2014) explica que educação é aquela que institui o homem na sociedade sendo a referência tanto para se conquistar a ética, como a cidadania, então a formação educacional do coletivo de homens resulta no principal caminho para a conquista do ponto central da trilogia: ética-educação-cidadania. Assim, temos educação localizada no centro da trilogia pela sua função de mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2014).

A formação educacional tem como função fazer a mediação entre o indivíduo humano e seus deveres éticos “permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade” (SAVIANI, 2014, p. 47). Já a mediação humana com a cidadania, permite que estes indivíduos adquiram “uma consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade” (SAVIANI, 2014, p. 48).

Assim, homens e mulheres são promovidos por meio da escolarização e formação superior. Neste sentido, promover os indivíduos residentes no campo e na cidade é torná-los aptos a conhecerem amplamente sua situação humana e social para intervir nela, transformando-a no sentido de uma expansão de liberdade cívica. Quando conhecemos os elementos que constitui nossa situação humana compreendemos a educação como uma mediadora da prática social que aponta para o constante movimento da vida.

⁵ A palavra cidadania é originária do latim *civitas*, referente à cidade, designada pelos gregos como *pólis*, sendo caracterizada como um “conjunto de cidadãos, e não um território” (CARDOSO, 1993, p. 82).

Desta feita, o conhecimento advindo da educação crítica nos ajuda a compreender as contradições. Engels (2015) afirma que o próprio movimento humano é uma contradição, vejamos:

[...] o simples movimento mecânico de ir de um lugar para o outro só pode se efetuar de tal modo que no mesmo movimento, um corpo está no lugar e simultaneamente está em outro, um corpo está num lugar e não está nele. É o contínuo pôr e a simultânea resolução dessa contradição são precisamente o movimento (ENGELS, 2015, p. 151).

As pessoas que retiram do campo sua sobrevivência estão em movimento de contradição contínuo, tal ato aponta para o critério distinto para apreender a natureza específica de qualquer dimensão da realidade humana, sempre se perguntando a respeito de qual função social essa dimensão desempenha na reprodução do ser social.

Neste sentido, Martins (2000) conceitua cidadania como a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que abarcam a realidade humana, por meio da luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação no direito a trabalhar, residir em sua própria casa e constituir família. Essa afirmação sustenta que toda forma de cidadania dos homens do campo ou cidade sempre tem seu fundamento determinado em toda forma de trabalho.

A prática social das pessoas que residem no campo na luta por cidadania e conseqüentemente respeito social deve levar em consideração características territoriais, econômicas e políticas das comunidades a qual elas pertencem, a escolarização é uma ferramenta no sentido de conseguir avançar através da luta travada pelos movimentos sociais encabeçados pela classe dos trabalhadores.

Uma vez que as populações camponesas se engajam nos movimentos sociais para manifestar sua vontade e necessidade de melhorias não somente para si, mas para todos aqueles que sofrem

com a exploração econômica, social e política, elas buscam para si próprias e para o coletivo a condição de cidadania. Ou seja, a educação faz com que os sujeitos que habitam e trabalham no campo brasileiro avancem como pessoas detentoras de seus direitos, para tal, lutam por políticas que tragam sua emancipação social, ainda que os defensores do capitalismo queiram de todo jeito impedi-los de serem cidadãos políticos.

Refletindo sobre cultura na educação no campo: um olhar para as atividades culturais

A palavra cultura é oriunda do “verbo latino colere, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, cultura significava o cuidado do homem com a natureza” (CHAUI, 2000, p. 372). Em uma perspectiva marxista Trotsky (2009) explica:

Cultura é aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua história, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal. A ciência que estuda o homem como produto da evolução animal é a antropologia (física), Mas no momento em que o homem se separou do reino animal – e isto aconteceu quando segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza. (TROTSKY, 2009, p. 3).

Neste sentido, a herança cultural dos seres humanos remete à possibilidade de se compreender a cultura para além das classes sociais, uma cultura que pertença a toda humanidade e não a grupos ou classes específicas. De acordo com Trotsky (2009, p. 3), quando refletimos sobre “cultura acumulada, das gerações passadas, pensamos logo e sobretudo nas primeiras realizações materiais sob a forma de instrumentos, máquinas, construções, monumentos e assim por diante”. O autor supracitado indaga-se sobre isto, ou seja, a cultura, e em seguida esclarece sem dúvida, trata-se das formas materiais nas quais a cultura é colocada a partir da cultura materializada.

Esta cultura cria, com bases na natureza, o pano de fundo da vida das pessoas, do modo de viver cotidiano, do trabalho criativo. Sabemos que a parte mais preciosa da cultura é aquela que “se deposita na consciência do próprio homem: o método, os costumes, a capacidade, a habilidade que adquirimos e que se desenvolveu partindo de toda a cultura material pré-existente e que, embora se prendendo a ela, faz com que progrida de acordo com a época”. (TROTSKY, 2009, p. 4).

A cultura se desenvolveu por meio das lutas travadas pelo homem contra a natureza, pela sua existência, pela melhoria de suas condições de vida, mas partindo desse mesmo princípio também se desenvolveram as classes (TROTSKY, 2009, p. 4). No processo e adaptação à natureza, em conflito com as forças hostis, a sociedade humana vem se delineando como uma complexa organização de classes. A “estrutura classista da sociedade determinou, na medida decisiva, o conteúdo e a forma da história humana, isto é, as relações materiais e seus reflexos ideológicos. Isto significa que a cultura histórica assumiu um caráter de classe” (TROTSKY, 2009, p. 4).

A cultura como modo de vida e de luta encontra-se acoplada aos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais de uma dada sociedade. Desta feita, tais aspectos tornam-se indissociáveis numa perspectiva materialista histórico-dialética e, por isso, a produção intelectual e artística se encontra historicamente construída na vida material e imaterial dos homens.

Muitas vezes, a cultura é erroneamente entendida como propriedade privada de uma única comunidade ou grupo social distinto, quando deveria ser vista como uma qualidade humana concebida no coletivo concreto de pessoas, compostas por comunidades, bairros, cidades e países. Até chegar à humanidade, ela é diretamente influenciada por situações conflitantes das classes, contudo, muitas vezes, são apenas identificadas ou representadas pelas atividades que constituem apenas segunda natureza (costumes) de uma determinada população, tipificada nas

atividades artísticas, musicais, artesanais e culinárias de comunidades e regiões.

Teixeira e Dias (2011) explicam que a cultura no campo marxista aparece desde as elaborações de Marx e Engels, por mais que ambos não usassem esse termo ou tenham escrito tratados específicos sobre o tema. Contudo, evidenciamos que essas informações são recorrentes nos textos, principalmente, aliadas às discussões sobre a constituição do ser social, exemplificando, o livro *A Ideologia Alemã* (2007) como uma das principais referências.

Marx e Engels (2007) apresentam os principais conceitos, leis e categorias consideradas como fundamentais para a construção de sua teoria, assumidos como imprescindíveis no presente estudo. Assim, explicam os modos de vida, visão de mundo e a construção histórica da cultura a partir das relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na exploração alienante do homem pelo homem (MARX, ENGELS, 2007). Pois, conhecer estas relações do homem implicadas nesse “sistema é visto como necessário para que entendamos o desenvolvimento da cultura” (TEIXEIRA, DIAS, 2011, p. 126).

Magalhães (2006) explica que, no processo de emergência para a consolidação das classes, a cultura burguesa passa a ser um atributo intrinsecamente ligado à capacidade de receber educação somente erudita e extremamente tradicional. Neste sentido, os termos “ser educado” e “ser culto”, “são expressões que passam a equivaler a adquirir cultura, assimilar informações, sobretudo, por meio do saber erudito [...] do mesmo modo, pode-se dizer que educação passa a significar o processo normativo de uma aprendizagem de modos e maneiras de ser culto” (MAGALHÃES, 2006, p. 94).

O capitalismo é intenso no processo vertiginoso de transformação da sociedade burguesa, sobretudo no universo camponês e na instalação de circuitos de aprendizagens capazes de modificar os repertórios culturais que vinham perpassando o tempo, como é o caso das atividades culturais caiçaras, quilombolas, indígenas e de outras populações que são pertencentes à educação do campo. Isso vem ocorrendo tanto em

espaços da educação escolar quanto da educação não escolar, na sociedade em geral, provocando diversos embates quanto à transmissão e manutenção destas atividades culturais, inclusive, atingindo de forma alienante e opressora as pessoas que atualmente vivem no campo quando comparados ao tempo das gerações passadas.

Magalhães (2006) relata que o capital tem afetado o funcionamento da sociedade em sua totalidade, usando como estratégia o bombardear das unidades ou contextos locais que valorizam a cultura historicamente construída, utilizando, para isso, não apenas a educação não escolar, mas, principalmente, aquelas que lidam com os chamados anos formativos, as crianças e os jovens. Contudo, Magalhães (2006, p. 94) remete à necessidade de compreender se existe uma cultura majoritária que passa a determinar as formas essenciais de manifestação histórica que “constituem os modos de vida regionais, raciais, feminino, infantil, juvenil, urbano e rural etc.”, refletindo que a complexidade dessa relação foi descortinada pelo marxismo originário que traz o olhar conflitante entre a cultura real, o poder, a ideologia e suas formas de manutenção e superação da realidade.

Neste sentido, a cultura do homem do campo e/ou cidade encontra-se localizada no tempo social, político e econômico, constitui-se de manifestações de médio, curto e longo prazo, sendo estas sempre dinâmicas dadas nas formas anônimas ou explícitas, no entanto, sempre exploradas pelas pessoas. Com o passar do tempo vão redefinido alguns aspectos, edificando outros e aderindo uma pertença social, a depender das necessidades históricas de determinados coletivos e de suas capacidades de intervenção política nos setores e instituições públicas e privadas.

Tal repertório de atividades culturais é indissociável da educação, seja ela no ambiente escolar ou não escolar. Desta feita, as atividades culturais também são associadas às experiências que estes homens e mulheres do campo desenvolveram em um meio de vida simbiótico com a fauna e flora das diversas regiões brasileiras.

Considerações finais

Consideramos que a historicidade das pessoas que vivem no campo encontra-se intrinsecamente ligada à produção econômica, a qual desemboca em uma totalidade social cujos aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais estão ligados.

Neste sentido, pensamos que cidadania e cultura na educação no campo sob a perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e demais comunidades pertencentes ao campo devem ser refletidas a partir de princípios sociais e políticos. O empoderamento da cidadania remete à capacidade que estes sujeitos do campo somente poderão enxergar o mundo em sua plenitude concreta social, quando se reconhecerem como cidadãos brasileiros, detentores de seus direitos e deveres para com sua comunidade, cidade, estado e nação.

Já a cultura parte do micro para o macro, perspectiva também contemplada quando avistamos nas comunidades do campo a luta pela preservação de suas atividades culturais como danças, músicas, artesanatos, maneiras de cultivar a terra, formas de pescar, estratégias de preservação da fauna e flora brasileira, não somente para elas e suas comunidades, mas para o mundo, para os jovens e suas futuras gerações que também precisam usufruir dos conhecimentos científicos e tradicionalmente herdados. Aqui a educação torna-se inerente à comunidade, na mediação entre cidadania e cultura na vida dos indivíduos do campo e da cidade.

Notamos aí uma necessidade de estudos sobre a temática cidadania e cultura na perspectiva das populações que pertencem ao campo, principalmente naquilo que diz respeito às atividades culturais por eles herdadas ou criadas. Isso parte do pensamento de que existem várias comunidades atendidas pelas políticas da educação do campo, entendemos que esses leques de comunidades devem ter suas atividades culturais e sua cidadania estudadas a partir da mediação da educação.

Referências

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? *HISTEDBR On-line, Campinas*, v. 2, n. 38, p. 150-168, jun de 2010.

BEZERRA NETO, L. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: Educação e Movimentos Sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S.; SANTOS NETO, J. L. (Org). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. 1. ed. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2012, p. 14-59.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, MEC/SEESP, 1996.

_____. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

CARDOSO, C. F. S. *A cidade-estado Antiga*. São Paulo-SP: Ática, 1993.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo-SP: Ática, 2000.

ENGELS, F. *Anti-Duhring*. São Paulo-SP: Boitempo, 2015.

LOMBARDI, J. C. História, cultura e educação: aportes marxistas. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. (org.). *História, cultura e educação*. CAMPINAS – SP: Autores associados, 2006, p. 169 – 208.

MAGALHÃES, L. D. R. Cultura e aprendizagem social. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. (org.). *História, cultura e educação*. CAMPINAS – SP: Autores associados, 2006, p. 93 – 107.

MARTINS, M.F. Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo-SP: Edipro, 2015.

- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo-SP: Boitempo, 2007.
- SAVIANI, D. *O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas-SP: Autores associados, 2014.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.
- SILVA, J. L. L. Princípios educativos do MST: estratégias e caminhos para uma formação contra-hegemônica. In: SANTOS, A. R.; SILVA, G. J.; OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A. (Org.). *Movimentos sociais e educação: políticas e práticas*. Ilhéus-BA: Editus, 2019, p. 57-72.
- TEIXEIRA, D. R.; DIAS, F. B. M. Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. *Revista Digital do Paideia*, v. 2, n. 2, p. 120-140, nov de 2011.
- TROTSKY, L. *Cultura e socialismo*. Cartilha da seção brasileira da internacional revolucionária juventude (IRJ). São Paulo- SP: Editora da IRJ, 2009.
- ZANELLA, L. C. H. *Metodologia de pesquisa*. Florianópolis-SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2013.

A reforma do Ensino Médio: organização curricular e adaptação à formação flexível

Bianca Bardi Castilho¹

A análise apresentada nesse artigo é parte da pesquisa de mestrado que investigou a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) no estado de São Paulo². Os resultados demonstraram que o novo ensino paulista reflete o interesse empresarial na educação ao reduzir a formação geral, privatizar o ensino, enfatizar componentes voltados à construção do projeto de vida, protagonismo juvenil e empreendedorismo e retomar a formação técnica e profissional de baixa qualidade.

Esse processo de precarização da educação pública constitui as novas determinações do sistema capitalista pela formação de um trabalhador multitarefa, engajado e dinâmico diante das constantes inseguranças e incertezas do mundo do trabalho que no século XXI passa a aderir ao modelo toyotista e às políticas econômicas neoliberais.

A investigação de como ocorre a implementação da Reforma do Ensino Médio em São Paulo possibilita entender como esse

¹ Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. E-mail: biancabardicastilho@gmail.com. Bolsa de pesquisa: CAPES. Processo n. 88887.475555/2020-00.

² A pesquisa de mestrado intitulada “A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo” foi concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Processo n. 88887.475555/2020-00.

processo pode repercutir no país, pois o estado foi o primeiro a organizar o ensino médio a partir da nova legislação e tem sido o laboratório do novo modelo de ensino³.

Nesse sentido, o artigo apresenta as principais transformações promovidas pela Lei n. 13.415/2017 demonstrando que ela promove a cisão entre os ensinos propedêutico e profissional e adequa a classe trabalhadora aos trabalhos informais e precarizados por meio da formação subjetiva dos estudantes com influência da pedagogia da acumulação flexível. A hipótese é a de que no século XXI, ocorre a intensificação e mudança do ensino dual, pois além de separar os tipos de ensino de acordo com a classe social de cada estudante adequa sua subjetividade voltada ao sistema de acumulação do capital.

A metodologia de pesquisa foi realizada com análise bibliográfica utilizando as categorias de análise: dualidade educacional, acumulação flexível, e neoliberalismo; e documental por meio de legislações nacionais que estabelecem as transformações do ensino médio. Nesse texto, a ênfase está colocada na investigação da nova organização curricular ofertada pela Formação Geral (Base Nacional Comum Curricular) e Itinerários Formativos (Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional).

A reforma do ensino médio foi proposta inicialmente pela Medida Provisória 746/2016 e posteriormente convertida na Lei 3.415/2017. As pesquisas em torno do tema da flexibilização curricular, reinserção da formação técnica e profissional e a redução das áreas do conhecimento com a ênfase dada em Língua Portuguesa e Matemática podem ser vistas em Beltrão (2019), Freitas (2018), Kuenzer (2017) e Ramos e Frigotto (2016).

Compreendendo que Michel Temer foi o responsável por sua aprovação e considerando o momento histórico em que isso

³ Sobre como a Reforma do Ensino Médio está sendo implementada no estado de São Paulo ver PIOLLI; SALA, 2019; 2020.

acontece – após o golpe jurídico parlamentar que depôs Dilma Rousseff – este artigo tem como objetivo analisar a influência conservadora-empresarial na aprovação da Reforma do Ensino Médio para adequar a classe trabalhadora às novas formas de organização do trabalho e faz parte de um projeto de redução dos direitos da classe trabalhadora no contexto de crise do capital.

Um exemplo disso pode ser compreendido por meio da análise do programa de governo de Temer denominado “Uma Ponte para o Futuro” que demonstra o interesse pelo incentivo à privatização e redução dos gastos públicos com educação, saúde e segurança. De acordo com o documento,

Nos últimos anos é possível dizer que o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado. A situação hoje poderia certamente estar menos crítica (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARAES, 2015, p. 05).

A justificativa do documento para resolver o problema da crise fiscal e dos gastos realizados durante os mandatos de Lula da Silva e Dilma Rousseff – ambos do Partido dos Trabalhadores – com os programas sociais criados no período de 2003 a 2015, seria a privatização do setor público e redução do financiamento em educação e saúde.

Para solucionar o suposto problema do ajuste fiscal, o Governo Federal criou um conjunto de programas que colocam o país e a classe trabalhadora em condição de submissão ao capital. De acordo com Piolli,

Na educação básica, grandes grupos privados de capital aberto se movimentam, focalizando a educação básica para atender os novos requisitos fixados pela BNCC e a Reforma do Ensino Médio. São ações de reforma, na educação básica decorrente da agenda do setor empresarial, ou melhor, dos Reformadores Empresariais influem mais diretamente nas decisões dentro do MEC. Esses atores advogam em favor da eficiência empresarial, da gestão inspirada no mercado e na política centrada em avaliações e resultados quantitativos (PIOLLI, 2018, p. 103-104).

Após o golpe contra Dilma, o programa de governo de Temer começou a ser estabelecido e a Reforma do Ensino Médio foi uma das mais rápidas políticas a serem aprovadas e implementadas – vide as transformações nas redes estaduais de ensino, e São Paulo é um exemplo, com a ampla adesão às escolas de tempo integral, integração de componentes neoliberais na matriz curricular e aumento da carga horária com ênfase em empreendedorismo e projeto de vida em detrimento da formação geral.

Para cumprir com o objetivo do artigo, o texto está organizado da seguinte forma: primeiro, aborda os aspectos da reforma do ensino médio em torno da categoria analítica dualidade educacional; segundo, aponta as características que demonstram a influência conservadora-empresarial na aprovação da Lei 13.415/2017; e terceiro, apresenta considerações sobre os impactos iniciais da reforma já implementada.

A escola para a classe trabalhadora e o ensino dual

Durante o século XX a dualidade e desigualdade educacionais caracterizaram os estudos em torno das categorias trabalho e educação e apresentaram análises relacionadas às principais legislações nacionais voltadas ao ensino que separava o tipo de formação de acordo com a classe social dos estudantes: aos filhos da classe trabalhadora destinava-se uma escola com currículo rígido e técnico e para a classe dominante era ofertada a educação geral e propedêutica.

A escola para a classe trabalhadora é elaborada diante do desenvolvimento da sociedade moderna e da necessidade de educar os indivíduos para as relações sociais características desse período, além de ser necessária para a reprodução do sistema capitalista uma vez que ela surge durante a Revolução Industrial Inglesa. A princípio a escola do século XVIII promoveu a distinção entre o ensino voltado às crianças trabalhadoras, cujos professores muitas vezes não sabiam ler e escrever, e outra escola para as crianças pertencentes à burguesia. Segundo Saviani,

Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Dessa maneira, a escola para a classe trabalhadora surge como advento das novas formas de trabalho que passam a estruturar o sistema do capital. Contudo, no Brasil, apenas na terceira década do século XX a educação torna-se uma política pública em decorrência das transformações na organização do trabalho pautadas no modelo taylorista-fordista.

Foi durante a Era Vargas que o ensino profissionalizante se consolidou enquanto formação dual ao ser separado da formação propedêutica destinada aos filhos da classe dominante. Os estudos feitos sobre a origem e desenvolvimento da dualidade educacional tem como marco temporal a década de 1940 quando o Ministro Gustavo Capanema criou um conjunto de Leis Orgânicas estabelecendo a divisão do ensino de acordo com a classe social dos estudantes (KUENZER, 1991).

Dessa forma, durante o século XX “A educação taylorista-fordista é uma educação formal, parcelar, hierarquizada” (ANTUNES, 2019) voltada à rigidez do modo de produção e com objetivo de adequar a classe trabalhadora ao sistema de trabalho. O estudante da classe trabalhadora era destinado a uma formação profissional, que concederia um diploma de técnico para desempenhar o mesmo ofício durante toda a vida.

Contudo, na transição do século XX para o XXI algumas transformações ocorreram no mundo do trabalho, tal como a adesão ao sistema de acumulação flexível e à teoria neoliberal que caracteriza-se pela dinâmica e autonomia do trabalhador tanto no processo de produção quanto nos ofícios que serão desempenhados ao longo de sua jornada de trabalho. Além disso,

[...] O capital pode apropriar-se da especialização flexível como maneira conveniente de buscar formas mais flexíveis de acumulação. Essas duas expressões – especialização flexível e acumulação flexível – têm conotações bem diferentes. O resultado geral se traduz em baixos salários, crescente insegurança no emprego e, em muitos casos, perdas de benefícios e de proteções ao trabalho (HARVEY, 2005, p. 84).

Diante do contexto de inseguranças, desemprego e desigualdade social que impacta a vida da classe trabalhadora, a educação torna-se fundamental para a adaptar e preparar a população que será colocada em um mercado de trabalho precarizado, instável e volatilizado.

No campo da educação, Kuenzer (2007) demonstra que a transição do regime rígido para o flexível promove a alteração na categoria de dualidade, pois de uma dualidade assumida passa a ser uma dualidade negada. Segundo a autora, no contexto do sistema fordista, baseado em uma linha racionalizada com a distinção entre trabalho manual e intelectual, desenvolve-se a necessidade de trabalhadores aptos às novas funções produtivas:

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. A ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, pertencendo ao capital e aumentando a sua força produtiva, ao se colocarem em oposição objetiva ao trabalhador, justificavam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder (KUENZER, 2007, p. 1155).

No contexto da acumulação rígida, portanto, a organização do currículo também foi elaborada de modo desigual separando e distanciando a formação geral da classe trabalhadora.

É importante salientar que as transformações do mundo do trabalho envolvem a totalidade da vida social, ou seja, a transição de

uma forma de trabalho rígida para outra flexível extrapola o espaço da fábrica e torna-se a própria dinâmica das relações sociais no sistema do capital. Nesse sentido, Marx e Engels demonstraram que

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Desta forma, a consciência da classe trabalhadora advém das condições materiais de sua vida definidas pelo modo de produção. No contexto do taylorismo-fordismo, os currículos tinham como fim formar a classe trabalhadora para desempenhar trabalhos especializados e rígidos, pois a lógica de trabalho era pautada pela rigidez e racionalização.

Durante o fim do século XX e início do XXI, com a adesão às novas organizações do trabalho voltadas à superação da crise de superprodução do capital em vigor desde a década de 1970, o sistema do capital passa a transitar de um trabalho rígido e específico do fordismo para outro mais dinâmico e flexível que ficou conhecido como toyotismo.

Harvey identifica que a flexibilidade toyotista surge em oposição à rigidez fordista para solucionar a crise de acumulação do capital da década de 1970. Segundo o autor, a acumulação flexível

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

Nesse sentido, para atender as novas diretrizes produtivas do sistema capitalista é necessária uma força de trabalho que se adeque às dinâmicas e instabilidades características da acumulação flexível, pois

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1992, p. 143).

A acumulação flexível implica em novas formas de organização do trabalho que passam a exigir trabalhadores dinâmicos, multitarefas e empreendedores para ocupar empregos temporários e instáveis ao mesmo tempo contempla uma pequena parte dos trabalhadores às condições de emprego mais valorizadas e com direitos resguardados.

Para Kuenzer, a flexibilidade do mercado de trabalho passa a orientar a Educação que forma cada vez mais os estudantes sob novas diretrizes curriculares voltadas ao discurso e práticas também mais flexíveis, tais como as competências e habilidades. Segundo a autora,

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível, por meio da mediação da microeletrônica, trouxeram um novo discurso sobre a dualidade, orientado para a sua superação. Este discurso se justifica apontando os sinais de esgotamento do fordismo e do keynesianismo na contenção das contradições inerentes ao capitalismo, resultantes da rigidez nos investimentos, nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho, nas posições dos sindicatos, nas relações entre Estado, capital e trabalho expressas nas políticas públicas, nas formas de organizar e gerir o processo de trabalho, nas tecnologias de base física, e assim por diante (KUENZER, 2007, p. 1158).

Isso significa que ao utilizar sistemas de produção enxutos e flexíveis, o capital necessita de trabalhadores qualificados às novas dinâmicas de produção e essa transformação não se limita apenas à formação de cursos técnicos, mas na adaptação de toda a matriz curricular uma vez que a formação está colocada para o trabalho flexível e dinâmico e para as competências voltadas às subjetividades.

A concepção de que o currículo escolar seja voltado à construção do projeto de vida e habilidades socioemocionais decorrem da década de 1990 e tem sido objeto de estudo desde então. A Lei n. 13.415/2017 estabelece sua importância no artigo 35-A sobre a Base Nacional Comum Curricular e acrescenta que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, p. 02).

Catini analisa como a Reforma do Ensino Médio está sendo implementada no estado de São Paulo tendo como ênfase o protagonismo juvenil e o empreendedorismo. Segundo a autora,

Na falsificação de uma educação que prepara os jovens com amabilidade e dinâmicas ativas e os envia para o abatedouro neoliberal, o ensino do empreendedorismo cumpre seu papel de privação da formação intelectual, mas também de ocupação de tempo integral sob tutela de confinamento territorial (CATINI, 2020, p. 66).

A Reforma do Ensino Médio faz parte de um conjunto de outras legislações que são discutidas e aprovadas no contexto de aprofundamento da crise econômica, política e social no Brasil. Nesse sentido, um dos questionamentos colocados na dualidade educacional do século XXI é o de que além de separar o tipo de formação ela adequa a classe trabalhadora por meio de componentes socioemocionais visando a inculcação ideológica da meritocracia e responsabilidade individual.

Para atender os objetivos deste artigo, o estudo tem como foco a organização curricular porque ela demonstra como o aprofundamento da dualidade educacional está ocorrendo e a ênfase nos componentes destinados ao desenvolvimento socioemocional.

A organização curricular passa a ser ofertada com a cisão entre Formação Geral (ofertada pela BNCC) e Itinerários Formativos “[...] que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes

arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 02). Cada estado poderá escolher como será realizada essa oferta por meio de legislações próprias⁴.

Kuenzer demonstra que a flexibilização curricular é parte da “aprendizagem flexível” que está inserida no sistema de acumulação flexível.

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p. 338-339).

A inovação do modelo toyotista decorre da forma menos rígida e mais dinâmica dos sistemas produtivos. Não utiliza mais a produção em massa, mas por demanda. Segundo Antunes e Pinto, “O toyotismo tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo ‘estoque’ de tempo e de efetivos” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64). Em detrimento disso, todo o sistema de produção passa a ser organizado em torno de grupos de trabalho que manuseiam mais de uma máquina ao mesmo tempo.

Além das mudanças na estrutura física dos sistemas produtivos, o toyotismo tornou-se mais “encantador” à medida que retirou as divisões nos espaços das fábricas unindo trabalhadores com a gerência, promovendo a ideia de que o trabalhador passa a ser o “colaborador” e que está hierarquicamente no mesmo nível que seu patrão. Nesse sentido,

⁴ No estado de São Paulo, por exemplo, o ensino médio será ofertado com todas as áreas do conhecimento dando ênfase à Língua Portuguesa e Matemática e uma parte será dedicada a componentes formativos voltados ao desenvolvimento socioemocional.

O toyotismo só pode existir – e as formas distintas de *empresa flexível* – com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir-se dos/as trabalhadores/as não apenas a execução de variadas tarefas (operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle de qualidade etc.), como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência, sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74, grifos dos autores).

Disso compreende-se que para que o trabalhador seja influenciado por esse “encantamento” no sistema produtivo é necessário que essa nova organização do trabalho capte a sua subjetividade.

Ramos e Frigotto (2016) analisaram a Medida Provisória n. 746/2016 e demonstram a influência tanto de grupos empresariais quando do Movimento Escola Sem Partido, naquilo que os autores chamam de “contrarreforma do ensino médio” que “[...] se vale de uma suposta crise do ensino médio e de sua rejeição pelos jovens para manipular, com propaganda paga à grande mídia empresarial, a opinião pública” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 44).

É diante desse processo que a Reforma do Ensino Médio está inserida, pois ao reduzir a formação geral, inserir itinerários formativos (que não serão ofertados de maneira integral), retomar a formação técnica e profissional (descolada do ensino propedêutico) e impulsionar disciplinas voltados ao desenvolvimento socioemocional, os sistemas de ensino estão preparando os estudantes para as novas dinâmicas do mundo do trabalho e fomentando o desenvolvimento de subjetividades flexíveis e dinâmicas aptas a preparar a classe trabalhadora para o sistema produtivo.

Não obstante, em recente artigo, Kuenzer defende que

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre qualificação e trabalho pela utilização de novas tecnologias, banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda, quando o

mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas (KUENZER, 2020, p. 61).

O golpe contra Dilma Rousseff ocorreu em 2016 e foi efetivado por meio da união entre os setores jurídicos, empresariais e midiáticos do Brasil. É notável a rapidez dos acontecimentos que se desenrolam do golpe em diante: em 31 de agosto de 2016 Michel Temer é empossado; em 22 de setembro de 2016 é aprovada a Medida Provisória n. 746; e em 16 de fevereiro de 2017 ela é aprovada e convertida na Lei n. 13.415⁵.

A cronologia dos acontecimentos demonstra que a reforma do ensino médio foi discutida e aprovada em menos de seis meses. Com isso, deve-se questionar: Como uma legislação que prevê a alteração estrutural do Ensino Médio pôde ser discutida e aprovada neste curto período?

Uma hipótese para essa pergunta é a de que tanto o projeto para o novo ensino, quanto as demais reformas aprovadas por Temer, estão inseridas no projeto de aprofundamento das políticas neoliberais para o Brasil que teve de romper com o sistema democrático, depondo uma presidenta eleita, por meio de um golpe voltado à manutenção da crise do capital.

Isso se justifica à medida que a investigação em torno dos grupos envolvidos com tais reformas começa a ser esboçado. Contudo, ainda que a partir de 2016 tenham ganhado força os grupos políticos de extrema-direita, foi no início dos anos 2000 que movimentos organizados em torno da educação começam a elaborar projetos voltados à pauta conservadora e empresarial, tais como o Escola Sem Partido e Todos pela Educação.

Ao analisar o movimento da “nova” direita que emerge em 2016 no Brasil e a atuação dos reformadores empresariais na educação, Freitas identifica que

⁵ Além da Reforma do Ensino Médio, também se ressalta o fato de que a Reforma Trabalhista tenha sido aprovada em 13 de julho de 2017. Assim, em menos de um ano de mandato Michel Temer pôde aprovar um conjunto de legislações que retrocedem os direitos conquistados no Brasil.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

As legislações educacionais devem ser pensadas de acordo com o contexto político e econômico em que estão inseridas.

O que se observa é a união de movimentos conservadores e empresariais disputando o ensino voltado à classe trabalhadora para preparar para o mercado de trabalho e inculcar a ideologia neoliberal que assume a função de promover a ideologia neoliberal por meio da cisão e fragmentação do ensino, inclusão de componentes curriculares atrelados à ideologia neoliberal e privatização da educação pública.

Considerações finais

O presente artigo buscou demonstrar que a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), aprovada por Michel Temer após o golpe deflagrado contra Dilma Rousseff, representa o aprofundamento do dualismo e desigualdade educacionais que imperam sob as legislações educacionais desde a década de 1940, além indicar a formação das subjetividades dos estudantes para condições de trabalho ainda mais precárias e voláteis.

Além de retomar a cisão entre ensino propedêutico e profissional, a Reforma retira a obrigatoriedade da formação geral e estipula a oferta flexível do currículo – que deve ser por área do conhecimento ou técnica e profissional e dedica a outra parte da matriz curricular aos componentes e habilidades socioemocionais. Com isso, promove a redução e fragmentação da educação básica e volta-se à formação dos estudantes para a desigualdade do mundo

do trabalho, por meio da adesão às concepções de empreendedorismo, engajamento e projeto de vida estabelecidas em documentos oficiais da década de 1990 e elaborados por organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A análise da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) deve considerar também os interesses privatistas envolvidos nessa Resolução. Contudo, como parte do estudo optou-se pela ênfase na organização curricular, pois ela demonstra ao mesmo tempo os objetivos em formar as subjetividades flexíveis, reduzir o ensino geral, inculcar concepções neoliberais, privatizar a educação pública e preparar a classe trabalhadora para precariedade do mundo do trabalho.

Durante o estudo foi possível identificar que no estado de São Paulo a Reforma do Ensino Médio começou a ser implementada e a partir disso pode-se apresentar alguns apontamentos: o ensino médio tende a reduzir a formação geral (áreas do conhecimento) e estimular os componentes dedicados ao projeto de vida, protagonismo juvenil, engajamento e empreendedorismo. Este último é também um eixo formativo que deve organizar cada área do conhecimento.

Além disso, é preciso ressaltar o contexto da crise sanitária que assola o mundo e especialmente o Brasil que ultrapassa 500.000 mortes diante da ausência de políticas e programas de contenção ao vírus e de um programa de vacinação. A pandemia de Sarv-Cov-2 atingiu o país como um todo, e as escolas passaram a ofertar o ensino remoto ainda no ano de 2020. Em 2021 algumas redes de ensino têm utilizado o ensino híbrido (online e presencial) como forma de retomar o ensino. Contudo, a massificação do ensino remoto que há muito era o objetivo do empresariado, foi efetivado nesse contexto e existe a possibilidade de que seja ainda mais difundido, por isso, é importante observar como o contexto de retorno às aulas presenciais será realizado e investigar o possível aprofundamento da privatização do ensino.

Referências

- ANTUNES, R; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: Da especialização taylorista à flexibilidade toyotista*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2019.
- BELTRÃO, J. A. *Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física*. 2019. 267 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Consolidação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 30 de março de 2020.
- CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 127, out./nov./dez. 2020.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular. 2018.
- FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *Uma ponte para o futuro*. PMDB, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2021.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. *Educação e Trabalho no Brasil: O estado da questão*. INEP: Brasília, 1991.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

KUENZER, A. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. In: *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, p. 57-66, 2020.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo. 2007.

PIOLLI, E. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In: KWAWCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (Orgs.) *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PIOLLI, E; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. In: *Revista Crítica Educativa*. Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 183-198, jan./jun.2019. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/424>>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

PIOLLI, E; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 127, out./nov./dez. 2020.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em 25 de junho de 2020.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*, janeiro-abril, 2007, ano/vol. 12, número 034, ANPED. São Paulo. p. 152-165.

Nem toda verdade é verdadeira: o problema filosófico da verdade do conhecimento histórico

Maria Cristina dos Santos¹

Cíntia Wolfart²

O problema da objetividade do conhecimento científico e o caráter científico da história constitui uma das principais preocupações de historiadores, educadores e cientistas sociais que consideram a teoria e a práxis como imprescindíveis não só para a compreensão da realidade, mas também, para a sua transformação. Aqueles que contestam a possibilidade de apreensão da realidade concreta estão submersos em um espírito contaminado não só pelo idealismo que pretendeu ao longo da história perpetuar-se e se constituir como espírito absoluto, com valores eternos apresentando-se como único possível de explicar a realidade. As determinadas pretensões colaboravam mais para a manutenção dos interesses do capital que para a sua superação.

¹ Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar. Graduada em Ciências Sociais pela Associação Limeirense de Educação (1996) Mestre (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Pós-doutora em Ambiente e Sociedade, linha de pesquisa 'Dinâmica socioeconômica nos Ambientes urbano e rural pela Universidade Estadual de Goiás (2017). Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Política e Educação Escolar /UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo/GEPEC/UFSCar.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar e Mestra em História na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017).

Toda produção de conhecimento segue determinados parâmetros teóricos e metodológicos. Schaff (1995) destacou três modelos do processo do conhecimento que surgiram a partir da emergência do capitalismo, no entanto, ao analisar os três modelos que mencionaremos na sequência, é preciso levar em conta a tríade do processo do conhecimento: a) o sujeito que conhece; b) o objeto do conhecimento e, c) o conhecimento como produto do processo cognitivo. Os três modelos estão sintetizados a seguir, porém, ao longo do texto, esses temas serão mais aprofundados. De acordo com o autor,

[...] O primeiro subentende a **construção mecanicista da teoria do reflexo**, segundo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo - o conhecimento - é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito.

O segundo modelo **idealista-ativista**, a predominância, se não a exclusividade, volta ao sujeito que conhece, que apercebe o objeto do conhecimento como sua produção [...]. A atenção está centrada sobre o sujeito a quem se atribui mesmo o papel de criador da realidade.

No terceiro modelo, [...] a relação cognitiva na qual o sujeito como o objeto mantém a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. Esta relação produz-se no enquadramento da **prática social** do sujeito que apreende o objeto na – pela – sua atividade (1995, p.73 – 75, grifos das autoras).

Considerando o conhecimento como produto mental que envolve a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, há a necessidade de compreender que as diferentes correntes de pensamento são produtos históricos que carregam influências interpretativas do contexto em que emergiram. Aqui, nos referimos às perspectivas positivista; presentista e materialista. Cada uma dessas concepções fornece visões contraditórias e distintas sobre a trajetória de pesquisa e sobre o ofício do investigador na produção do conhecimento da realidade.

Partindo do materialismo histórico dialético, analisamos ao longo do capítulo, algumas divergências teóricas e metodológicas

com as quais Karl Marx e Friedrich Engels se depararam, contestaram e refutaram ao longo de suas trajetórias de estudos. Optamos por discutir o idealismo do positivismo, do presentismo e do relativismo, porém, utilizamos alguns autores contemporâneos que desenvolveram e aprofundaram as categorias de Marx e Engels. Trata-se de Adam Schaff, José Claudinei Lombardi, José Paulo Neto, entre outros investigadores marxistas. Além disso, produzimos algumas reflexões sobre as contribuições teóricas e metodológicas do materialismo histórico dialético para a problematização da formação humana no capitalismo.

O positivismo e o processo do conhecimento

Adam Schaff (1995) em sua obra intitulada “História e Verdade”, realizou críticas contundentes a natureza das produções idealistas, positivistas, presentistas e relativistas. Na avaliação de Schaff, um dos problemas dos positivistas (cujo principal expoente era Leopold Von Ranke, bem como, Auguste Comte) consistia na concepção da possibilidade de construção de uma ciência neutra e universal. A história seria um processo linear, determinado pelas leis da natureza. O ser humano era concebido simplesmente como um ente passivo, reprodutor e não como ativo e construtor da realidade.

O positivismo negava o elemento subjetivo no conhecimento histórico. Vejamos, de acordo com Schaff (1995) as principais premissas que sustentavam tal orientação:

Pressupõe em primeiro lugar que nenhuma interdependência existe entre o sujeito que conhece (o historiador) e o objeto do conhecimento – a história como *res gestae*. [...]

Pressupõe-se em seguida uma relação cognitiva conforme modelo mecanicista, quer dizer que se aceita a interpretação passiva, contemplativa, da teoria do reflexo.

Pressupõe-se enfim que o historiador, na qualidade de sujeito que conhece, é capaz de imparcialidade não só no sentido corrente, quer dizer capaz de superar diversas emoções, fobias ou predileções quando tem de apresentar acontecimentos históricos, mas também de ultrapassar e rejeitar todo o

condicionamento social da sua percepção destes acontecimentos. (SCHAFF, 1995.p. 102).

Podemos abstrair da citação acima que os positivistas concebiam o conhecimento histórico como reflexo fiel dos fatos do passado, ou seja, a história deveria apenas dar conta do que passou, além do mais, afirmavam que a ciência emergiria a partir da junção de um número significativo de fatos. O positivismo apresentava uma insistência na recusa da filosofia na história ao entender que “a reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação” (SCHAFF, 1995, p.103)

Para os positivistas, a neutralidade do investigador na pesquisa histórica se dava a partir da negação da reflexão filosófica. Sabe-se que a neutralidade na investigação científica não passa de uma mera ficção, da mesma forma que a negação e recusa da pesquisa como atividade filosófica, pois o pesquisador já parte de definições relacionadas à testagem das hipóteses e dos objetivos do trabalho que são definidas por ele, de antemão. Além disso, suas escolhas são baseadas em um estado da arte que delineia a produção acadêmica sobre o objeto em estudo e, em referenciais teóricos e metodológicos adequados de modo que nenhuma pesquisa se desenvolve do acaso e no espontaneísmo. Nesse sentido, não existe neutralidade. É importante dizer que atualmente existe uma conjuntura favorável ao desenvolvimento de concepções revisionistas em torno do debate da neutralidade, o que favorece ao relativismo, uma das vertentes do pós-modernismo.

A atividade de pesquisa requer reflexões filosóficas como meio efetivo para a ultrapassagem e superação das percepções aparentes da realidade para se chegar à essência do objeto pesquisado. A abstração é recurso importante na pesquisa histórica pois é a capacidade de extrair as determinações de uma totalidade. Em outras palavras, a atividade reflexiva permite extrair do elemento abstraído as suas determinações mais concretas até atingir as mais

simples e na sequência identificar as múltiplas determinações do objeto de pesquisa (NETO, 2011).

Apesar do positivismo considerar a reflexão teórica e a atividade filosófica como inúteis na produção de conhecimento, porque nele introduzir-se-iam especulações, essa concepção representou “um **progresso científico** notável e levou a uma verdadeira revolução neste domínio da ciência quanto às suas técnicas de investigação, de coleta de fontes e da sua utilização” (SCHAFF, 1995, p. 103). De qualquer forma sua historiografia estava em contradição com o que preconizava - o comprometimento político e social.

De acordo com Lombardi (2010) as principais premissas de Ranke consistiam primeiramente em considerar a independência entre sujeito e objeto do conhecimento; no reconhecimento do conhecimento como uma relação passiva e contemplativa entre sujeito e objeto (interpretação passiva da teoria do reflexo) (LOMBARDI, 2010, p. 106).

Sobre a teoria do reflexo, segundo Schaff,

(...) subentende a construção mecanicista da teoria do reflexo. Segundo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo – o conhecimento – é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito. É por isto que qualificamos este modelo de mecanicista (SCHAFF, p. 73).

O precursor do modelo mecanicista foi o filósofo Demócrito de Abdera e subsistiu até o sensualismo moderno e empirismo transcendente (SCHAFF, 1995, p.73). Karl Marx, em sua tese de doutoramento, produzida em 1841, na universidade de Lena na Alemanha, intitulada “Diferenças entre a filosofia da natureza em Demócrito e Epicuro”, demonstrou certo reducionismo filosófico na perspectiva de Demócrito (e sua tese do movimento do átomo em linha reta) por considerar o fenômeno sensível como algo extrínseco aos átomos, ou seja, não como fenômeno objetivo mas como aparência subjetiva.

Contraopondo Demócrito, Epicuro, (defensor da possibilidade do desvio do átomo) transformou o mundo sensível em um fenômeno objetivo. Segundo Marx, as proposições de Epicuro forneceram a base de entendimento da realidade como aberta a possibilidades e mudanças, uma vez que a “realidade efetiva só é determinada como possibilidade, como acaso.” (MARX, 1972, p.42)

Como podemos notar, no caso do modelo mecanicista, além do sujeito ser concebido meramente como passivo e contemplativo, há uma supervalorização do objeto em detrimento do sujeito do conhecimento. Uma das tarefas fundamentais aos positivistas, era o estabelecimento da afirmação dos fatos através da crítica erudita das fontes. Pela coleta e sistematização das fontes era possível descobrir conexões entre os fatos históricos.

Segundo Lombardi (2010, p.115), os fatos históricos eram avaliados como fatos únicos, passados e irrepetíveis e para muitos historiadores positivistas, os fatos possuíam existência real, ontológica, externa ao observador. Na sequência observaremos que a corrente positivista se distinguiu em vários aspectos da proposta presentista, cujo principal representante era Benedetto Croce.

O presentismo e o conhecimento histórico

Enquanto os positivistas concebiam o passado como algo acabado, completo e imutável, os presentistas, como Benedetto Croce e Robin George Collingwood, e outros historiadores como Conyers Read, Charles Beard e C. Becker, negavam que tal conhecimento seria possível e consideravam a história como mera projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado. Contra o positivismo, os presentistas apresentavam as seguintes proposições:

- no conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa;
- a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece;

- o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre socialmente condicionados; o historiador tem sempre um “espírito de partido”. (SCHAFF,1995, p.105)

Segundo o presentismo, o investigador buscava observar o passado a partir do ponto de vista do presente. Nesse sentido, o pesquisador era influenciado pelo aspecto cultural, por sua identidade, valores sociais e referenciais do seu contexto. Esses referenciais, portanto, eram projetados na análise do investigador sobre o passado e o objeto analisado.

Enquanto o positivismo apresentava um modelo mecanicista da teoria do reflexo, o presentismo reproduziu um plano idealista e ativista. Considerando como uma variante do relativismo, o presentismo considerava que o ponto de vista particular deveria se sobressair em detrimento da totalidade. Da mesma maneira, outro problema do presentismo consistia na compreensão de que todo acontecimento seria único e que, portanto, não seria possível admitir repetições no curso da história. Pode-se dizer que essa concepção negava a possibilidade da objetividade do conhecimento histórico, uma vez que além de apresentar elementos relativistas, recusavam a imparcialidade do sujeito que pesquisa.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) é considerado o precursor inesperado do presentismo. Condenava o dogma do conhecimento como recepção passiva e reflexo fiel dos fatos (SCHAFF, 1995, p.106). Essa corrente admitia que o historiador aplicava o seu espírito no conhecimento. Diferentemente da teoria materialista, o presentismo considerava que o espírito consistia na verdadeira essência da realidade. As mudanças que ocorriam na matéria seriam produtos das mudanças espirituais e não inversamente, como os materialistas concebiam a realidade.

Croce, considerado o pai espiritual do presentismo, recusou não só o estatuto da história como ciência, como desprezou a busca de dados históricos. Enquanto filósofo espiritual e anti-materialista, ponderava que não existia nada fora do pensamento. Na avaliação de Schaff, a doutrina de Croce desembocou em consequências inelutáveis à historiografia:

A ciência da história não disporia de nenhum critério para distinguir o verdadeiro do falso e deveria mesmo insurgir-se contra a procura de um tal critério. O subjetivismo radical e o relativismo exagerado do presentismo de Croce tiram à história o seu estatuto de ciência, e é precisamente este o objetivo que este autor perseguia (SCHAFF, 1995, p.114).

Retirando a importância do pensamento histórico sobre a realidade, Croce colaborou com a formação de uma concepção idealista sobre a história, esvaziado de materialidade e objetividade, mas repleta de um espiritualismo radical que desconsiderava a história como uma ciência. Schaff teceu algumas observações sobre Hegel e a sua influência sobre o pensamento de Croce em termos da supervalorização do psiquismo individual. Tratou-se de uma concepção que eliminava tudo o que era exterior à alma, ou seja, os documentos e fatos históricos eram objetos mortos sem a atividade espiritual. Ao conceber a historiografia como atividade intuitiva, o presentismo acabava perdendo o caráter científico.

Hegel, considerado o precursor do presentismo pela inserção do fator subjetivo na história, produziu uma perspectiva que supervalorizava a subjetividade como fator criador do objeto. Além disso, concebia que o historiador aplicava seu espírito no conhecimento e que o conhecimento histórico era produto da projeção do presente sobre o passado, ou seja, é “História refletida”. Embora admitisse a correlação entre sujeito e objeto, ele deu preponderância ao fator subjetivo na história.

Segundo Marx e Engels (2007, p.182-183) Hegel dizia que era a reflexão filosófica que criava a realidade, ou seja, as ideias criavam a realidade e que uma correspondia à outra. Para ele o Estado moderno correspondia a realização do espírito absoluto. Qual era o real problema dessa concepção? A afirmação de que o capitalismo representava o estágio máximo de desenvolvimento da humanidade e que, portanto, era eterno. Essas concepções influenciaram no desencadeamento e reproduções de tendências idealistas, justificadoras e naturalizadoras do capitalismo. Procurando desmistificar as ideias equivocadas sobre a realidade,

as falsas ideias e a metafísica, Marx e Engels problematizaram essas concepções considerando que elas impediam a transformação da sociedade e a conquista da emancipação humana.

Do presentismo idealista emergiu tendências subjetivistas que praticamente convergiram com os interesses da burguesia. Trata-se não apenas, como citamos anteriormente, do relativismo, mas do existencialismo, da fenomenologia, do culturalismo e do antipositivismo (LOMBARDI, 2010, p.219).

O presentismo e historicismo³ apresentaram certa correspondência, apesar de serem tendências filosóficas distintas. Na avaliação de Lombardi, similarmente aos positivistas, os "historicistas" viam nos fatos singulares ou individuais do passado o objeto da História, porém, não lhes atribuíam o caráter de fatos reais, externos ao observador: viam-nos como "fatos de pensamento", como uma criação subjetiva (LOMBARDI, 2010, p. 117).

Diante das limitações e insuficiências dessas concepções, emergiram intelectuais que as combateram. Fustel de Coulanges, Marc Bloch, Pirenne, Henri Sée, a Escola dos Annales entre outros pesquisadores marxistas, priorizaram as produções investigativas amparadas na observação das regularidades pelo crivo da comparação, explicação e sistematização. Tais contribuições representaram avanços significativos no âmbito do conhecimento científico. Cabe lembrar que no caso do marxismo, ressaltava-se a necessidade de compreensão da dinâmica da realidade, as mudanças e contradições sociais, com foco na análise estrutural, considerando a totalidade do real.

Nesse sentido, as referências ideopolíticas presentistas e historicistas, que constituíram como aportes metafísicos no âmbito da historiografia educacional precisaram ser colocadas como problemas de investigação. Considerando a existência de diversas ramificações da abordagem marxista, o presentismo e o

³Segundo Lombardi, o historicismo pode ser considerado como uma corrente neokantiana que possui certo pessimismo quanto a cientificidade da história. (LOMBARDI, 2010, p. 116).

historicismo divergem em vários aspectos da dialética marxista materialista. É preciso problematizar a tendência eclética do marxismo, oriundas de articulações e fusões no interior dessa linha de investigação que levou inclusive à certas polêmicas com relação as produções de Karl Marx.

Segundo José Paulo Neto,

(...) uma parcela considerável das polêmicas em torno do pensamento de Marx parte menos de motivações científicas e mais de recusas ideológicas – afinal, Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista (NETO, 2011, p.11).

Na avaliação de José Paulo Neto, há várias interpretações equivocadas das concepções teórico-metodológico de Marx. Tratam-se de concepções que tendem a deformar, adulterar e falsificar as produções de Marx. Entre eles situam seus próprios seguidores como também adversários. Podemos citar: positivistas (segunda internacional), neopositivistas (terceira internacional), ideologia stalinista, a análise econômica fatorialista/monocausalista. Segundo Neto (2011, p. 4), pode-se distinguir atualmente dois eixos temáticos de crítica adversária contra Marx:

(...) O primeiro diz respeito a uma suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx, com todas as consequências daí derivadas para a sua perspectiva metodológica. Apesar de amplamente difundida em meios acadêmicos, trata-se de crítica absolutamente despropositada, facilmente refutável com o recurso à textualidade marxiana (...)

(...) O segundo eixo temático relaciona-se a um pretensão “determinismo” no pensamento marxiano: a teoria social de Marx estaria comprometida por uma teleologia evolucionista – ou seja, para Marx, uma dinâmica qualquer (econômica, tecnológica etc.) dirigiria necessária e compulsoriamente a história para um fim já previsto (o socialismo).

De acordo com o autor, ambas são tendências despropositadas e reducionistas das produções de Marx (NETO, 2011, p.14-15), o que colaboram para a manutenção do status quo da burguesia.

Nesse sentido faz-se necessário o resgate do método de Karl Marx para a compreensão da realidade e conseqüentemente a sua transformação.

Nas páginas seguintes, apresentaremos as principais contribuições do materialismo histórico dialético de Karl Marx para o estudo da produção do conhecimento e das relações humanas na sociedade burguesa. De acordo com o que mencionamos anteriormente, seu comprometimento era com a classe trabalhadora. Do mesmo modo, considerou que apenas os trabalhadores serão capazes de transformar a realidade vigente e que, portanto, não se deve entender a sociedade como estática, permanente, mas sim dinâmica e produto de relações e práticas sociais.

Modelo objetivo ativista - Marxista

Até agora destacamos dois dos três modelos de entendimento do processo do conhecimento: mecanicista da teoria do reflexo, idealista e ativista, resta discutir o modelo objetivo ativista. Se o modelo idealista e ativista priorizava o sujeito do conhecimento e concebia o objeto de pesquisa como sua produção, Marx observou que o idealismo trazia como contribuição o lado ativo da filosofia na teoria do conhecimento (SCHAFF, 1995, p. 74).

O modelo objetivo ativista é um desdobramento da avaliação crítica das teorias positivistas e presentistas/historicistas. Embora tenha considerado a presença de condicionamentos e determinações sociais, esse modelo atribui um papel ativo ao sujeito que conhece. Esta proposta valorizou a interação entre sujeito e objeto e concebia a existência do objeto independentemente do sujeito do conhecimento, de modo que “tanto o sujeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real” (SCHAFF, 1995, p. 75).

Em Marx, o homem é concebido inserido nas relações sociais, estando sujeito aos condicionamentos sociais. Não se pode perder de vista que o ser humano, além de um ser social é também biológico. Ou seja, existe o condicionamento biológico. Sendo um

ser social e biológico é capaz de modificar-se, agir sobre o meio natural e transformar a sociedade para o bem ou para o mal. Pela educação é capaz de transmitir a experiência social acumulada, por isso é produto e produtor de cultura cujos valores são permeados pela condição de classe.

O marxismo se diferencia dos outros modelos por entender que a realidade existe independentemente da consciência sobre ela. “O homem tem uma essência que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo” (NETO; BEZERRA, 2011, p. 97). Para os idealistas, a realidade deriva da consciência sobre o mundo, conforme a crítica de Marx à filosofia idealista:

(...) O fenômeno da atividade dessa filosofia é, portanto, igualmente um fenômeno despedaçado e contraditório; a sua universalidade objetiva é plasmada em formas subjetivas da consciência singular nas quais continua a viver. As harpas normais deixam ouvir seus sons quando qualquer mão lhes toca; mas as harpas eólicas só tocam quando sentem a tempestade. Não nos deixemos enganar pelo tufão que se segue a uma grande filosofia, a uma filosofia do mundo (MARX, 1972, p.87).

Na avaliação de Marx, a filosofia hegeliana pronunciou sua própria condenação. Se Epicuro valorizou o crescimento e a capacidade de ação sobre o meio, a partir do pensamento hegeliano tornou-se determinação, o que era negativamente em si tornou-se negação. Trata-se de uma filosofia que reduzia a realidade e a concebia como aparência subjetiva. Epicuro havia construído um pensamento aberto, apresentando campos de possibilidades, não tendendo ao absoluto nem mesmo ao eterno e universal.

Na avaliação de Marx, Hegel absolutizou a identificação da verdade com o máximo distanciamento entre sujeito e objeto. Outro problema de Hegel consistiu em elevar o objeto a um certo nível de abstração de modo que este se apresentava além da realidade complexa, situando o objeto fora das relações sociais concretas. Enquanto Hegel discutiu a relação entre sociedade civil

e Estado, Marx, produziu a anatomia da sociedade civil (MARX; ENGELS, 2007).

Não são as ideias que determinam o ser, é o ser social que determina as ideias. Essa é a concepção que norteia o materialismo histórico dialético que passou a fazer parte das explicações para a realidade objetiva e para o devir histórico e suas contradições. A precondição para o estudo da sociedade real e ativa é considerar os seres humanos como produtores de suas representações, de suas ideias e pensamentos.

Segundo Marx,

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p.94).

Não é da autoconsciência que emerge o devir histórico, mas da ação material, empiricamente observável, ou seja, ações pelas quais cada indivíduo busca suprir suas necessidades de sobrevivência, quais sejam: comer, beber, se vestir, andar, desenvolver o conhecimento e unir sua classe para revolucionar e lutar pela emancipação humana.

Infelizmente, nos últimos tempos, especificamente no pós-guerra, observamos o fortalecimento do pensamento multiculturalista e relativista sobre a realidade. Amparadas no presentismo, as concepções pós-modernas estabelecem críticas ao

marxismo apresentando-o como insuficiente para a compreensão das especificidades da realidade social atual.

Segundo Lombardi,

Para os pós-modernos a crise do marxismo tornou-se aguda e inexorável com a emergência dos *novos* movimentos sociais da década de 1960 - movimento estudantil, feminista, homossexual, ecológico, pacifista, etc. Junto com a explosão desses movimentos, 1968 se tornou um novo marco histórico, quando *novos* sujeitos sociais e políticos emergiram, colocando em segundo plano o *velho* movimento operário, com seus sindicatos e partidos (LOMBARDI, 2010, p.26).

As teorias que agora passaram a se apresentar como alternativa para a superação do “velho” pensamento, no caso, marxista, tendem a desvalorizar a teoria supervalorizando o cotidiano, o multiculturalismo, a identidade de gênero, o individual, a identidade, o microscópico, o fragmentário e a experiência. O pós modernismo se assemelha em vários aspectos ao idealismo, ao passo que: o idealismo concebe a sociedade como sujeito, “de maneira que a sequência sucessiva de indivíduos em conexão uns com os outros é representada como um único indivíduo que realiza o mistério de criar a si mesmo” (MARX; ENGELS, 2007, p.41). Faltam-lhes a conexão da filosofia a realidade, da crítica com o meio material e o combate do mundo real existente.

Os homens produzem a si mesmos na medida em que produzem as condições materiais de existência. O que os indivíduos são dependem das condições materiais de produção, envolvendo modos de intercâmbio social. As ideias, as representações, a consciência, as leis, a política, o Estado devem ser analisados historicamente e relacionados com a atividade material, ou seja, através do intercâmbio material entre os seres humanos. Por fim, é preciso considerar que os sujeitos,

(...) são condicionados por determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais

ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007, p.41)

A pós-modernidade, além de priorizar a consciência individual, as lutas travadas no cotidiano, as resistências residuais em contraposição as lutas organizadas de modo institucional, supervalorizou as interpretações da realidade segundo interesses de cada indivíduo, cujo critério da verdade passou a depender do ponto de vista e da situação imediata sem a devida contextualização histórica e a valorização teórica para o entendimento objetivo da realidade. A negação da objetividade do conhecimento e a afirmação da representação, segundo Oliveira (2008 apud NETO; BEZERRA, 2011, p. 96).

(...) cai-se no culturalismo subjetivista; negando a realidade como um todo estruturado – a totalidade – e defendendo a singularidade cai-se nos particularismos e, por fim, negando a possibilidade da historicidade e defendendo a imediatez dos fenômenos sociais, cai-se no presentismo, que leva ao pragmatismo. A burguesia se utiliza deste conjunto de ideários para justificar o irracionalismo e negar a possibilidade do conhecimento objetivo, bem como de se organizar para superar seu sistema.

É possível perceber a emergência crescente do pensamento pós-moderno desde a educação infantil, até mesmo na educação superior. A totalidade do real acabou ficando relegada em último plano e passou a ser compreendida como atrasada por não dar conta de explicar a realidade contemporânea. Esvaziou-se todo o complexo interpretativo do real e abriu-se cada vez mais a margem para análises distorcidas, esvaziadas de conteúdo crítico, sem materialidade e historicidade. Esta situação acabou colaborando com a reprodução da estrutura da dominação burguesa através da captura da subjetividade daqueles que produzem e através da precarização da educação pública, restringindo aos trabalhadores, o acesso aos conhecimentos clássicos e historicamente sistematizados⁴.

⁴ Consultar SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Conclusão

Este artigo problematizou as concepções positivistas, presentistas, historicistas a partir do materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. As análises materialistas concebem a realidade como atividade humana concreta e as atividades práticas de produção e transformação material da sociedade ao longo da história. Nesse sentido, entende-se a realidade como atividade criada e transformada pela humanidade pelo trabalho e pelas relações de produção. Não se pode conceber a sociedade como imutável. O modo de produção, em última instância, condiciona o processo da vida social, político e espiritual.⁵

O materialismo se atém sobre a produção e reprodução das condições de existência dos seres humanos tomando como norte as relações humanas com a natureza e suas formas de organização social. A consciência humana, portanto, emerge de determinado estágio de desenvolvimento das formas de produção material, da mesma maneira, que a existência corresponde formas específicas de estruturação social, formas de apreensão da realidade e seus respectivos valores⁶.

Nesse aspecto, considerou-se relevante delimitarmos distinções entre o pensamento positivista, presentista, idealista, empirista, para a compreensão de suas características, aproximações e diferenças em relação ao materialismo histórico dialético. Mas também, pretendeu-se demonstrar que o conhecimento, para além de estar em constante disputa, possui contradições que emergem da posição que cada sujeito ocupa na sociedade, das suas influências teóricas e metodológicas.

⁵ MARX, Karl. "Prefácio". MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

⁶MARX, Karl, 1818-1883 A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007, p 14.

O problema do idealismo consistiu na relativização do conhecimento objetivo sobre a realidade; no ofuscamento da questão da verdade; no entendimento de que os diferentes pontos de vista eram válidos na construção do conhecimento e, que a teoria não cumpria, necessariamente, um papel importante para a compreensão da realidade.

O avanço do idealismo colaborou para a emergência de tendências neoliberais, que se apropriam dessas concepções relativistas sobre a realidade para proporcionar o avanço e centralização de capital por meio do avanço da exploração e expropriação da classe trabalhadora. Esse fenômeno, por exemplo, explica a emergência de modo intensivo, nos últimos tempos, de movimentos partidários negacionistas, terraplanistas, anticientíficos, antivacinas, escola sem partido, provocando ataques, desestímulos e esvaziamento dos saberes clássicos, teóricos e dos conteúdos escolares. Ou seja, atuam para promover a disputa intraclasse e a desorganização da classe trabalhadora.

Pode-se dizer que essas concepções são reproduzidas na medida em que se expande o senso comum, estabelecendo o elemento cultural como regra para o entendimento da realidade, bem como, os pontos de vistas, a questão da identidade e a opinião pública sobre os fatos. A captura da subjetividade dos trabalhadores pelos donos do capital tende a favorecer a reprodução da lógica capitalista de produção.

Cabe observar que em tempos de crise do capitalismo, a expansão da religiosidade neopentecostal, o modismo Coach, autoajuda, o esoterismo e os outros movimentos citados anteriormente ganham um grande impulso. Já dizia Marx: “o sofrimento religioso é, ao mesmo tempo, a expressão do sofrimento real e um protesto contra o sofrimento real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração e a alma de um mundo sem alma. É o ópio do povo” (MARX, 2005).

Como vimos ao longo do texto, a questão da verdade histórica, preocupava Marx, bem como, a explicação e o entendimento da sociedade burguesa e a produção de uma teoria social materialista

que desse conta de superar toda e qualquer tendência que ofuscava a compreensão da realidade. Na avaliação deste teórico, o idealismo fornecia uma base contundente de fundamentações teóricas que serviam ao projeto capitalista.

Além do comprometimento com a crítica e desconstrução da sociedade burguesa, este artigo problematizou diferentes constructos teóricos que buscaram representar, no plano do pensamento, a realidade, o ser humano, o mundo e a sociedade. Estas concepções não são construções arbitrárias, mas constituem-se como produtos histórico-sociais. A partir da análise dessas concepções, discriminamos ao longo do texto algumas tendências de análise do conhecimento histórico. Se por um lado há aqueles que tendem a considerar as relações de produção e a atividade humana como produtora das ideias, por outro lado, verificou-se tendências que consideravam a autonomia das ideias sobre o mundo material, entendendo as ideias como independente da realidade concreta dos sujeitos.

Referências

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos & NETO, Luiz Bezerra. *Educação do campo: referenciais teóricos em discussão*. Revista Exitus, v.1.n.1, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels* / José Claudinei Lombardi. – Campinas, SP, 2010.

MARX, Karl. *Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro*. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Santos: Editorial Presença, 1972.

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

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Pontes, 1983.

MARX, Karl. "Prefácio". MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Pontes, 1983.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*; São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, pp 146-147.

NETO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1º. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 6º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Dominação e legitimação: enunciações da questão cristã em Lênin

Juvenilto Soares Nascimento ¹

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...]. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas e consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Introdução

Este capítulo trata da influência de elementos ideológicos no processo de dominação e legitimação de desigualdades. O objetivo é desvelar como as ideologias – especialmente a educacional e a religiosa – foram apreendidas e enunciadas pelo principal líder da Revolução Russa no projeto de reformulação daquela sociedade.

¹ Doutorando em Educação pela UFSCar e Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: 100nilton@gmail.com

Trata-se de estudo bibliográfico e análise documental do discurso de Lênin (2015) para as juventudes comunistas em janeiro de 1920. A metodologia empregada é predominantemente qualitativa. O referencial teórico contempla Marx (2003; 2004; 2010a; 2010b; 2013); Engels (2017); Marx e Engels (2007), bem como Althusser (1980).

Este estudo privilegia a questão religiosa, mas em comparação à educacional, sendo ambas dimensões privilegiadas para a legitimação de desigualdades. Ressalva-se, porém, que no processo de legitimação das mais diversas espécies de dominação, quanto maior a aprovação social/moral de um elemento em dado contexto histórico, maior será o impacto dessa apropriação pelo(s) dominante(s).

Reconhece-se que abordar elementos como a religião sob a perspectiva marxista é tão polêmico quanto abordar o marxismo sob perspectivas como a religiosa. Contudo, o que se pretende aqui é tratar tanto da religião e da educação, quanto de como Lênin avaliou essas questões, tendo por fundamento de análise alguns elementos apresentados por Marx e Engels.

É, pois, complexo abordar tema(s) que suscita(m) polêmicas e paixão. No entanto, como aspecto da vida social, impõem-se a necessidade e o desafio da análise. Neste caso especificamente, sobressai a exploração histórica desses elementos na dominação do homem pelo homem e na legitimação desta. Com o intuito de uma abordagem fiel ao documento analisado, sob os fundamentos teóricos adotados, busca-se a distinção entre os elementos textuais expressos e os tácitos. Estes últimos, a depender da meticulosidade linguística e das diversas contradições imbricadas no processo em análise, isoladamente não permitem muito além de inferências e indagações, que por sua vez podem ser refutadas ou corroboradas por elementos históricos.

Partindo dos homens concretos, em sua vida real, Marx e Engels analisam como ocorre na sociedade capitalista o processo de dominação e legitimação, mediado por ideologias. Destacam-se desse processo conceitos como dominação, exploração, ideologia e

legitimação. Essa discussão se apresenta no primeiro tópico deste capítulo, intitulado *O processo de legitimação no âmbito do Estado moderno: entre relações concretas e representações*.

Mas como fica a religião em Marx? Qual a “contribuição” da religião no processo de legitimação da dominação do homem pelo homem, e na legitimação das respectivas injustiças e desigualdades oriundas dessa dominação? Essas indagações encontram resposta durante as discussões do segundo tópico, sob o título *O emprego de elementos religiosos como estratégia privilegiada no processo de legitimação de dominação e desigualdade*.

Por fim, para compreender como a religião e a educação foram enunciadas pela maior personalidade da Revolução Russa, é que se procede à análise do discurso proferido por Lênin aos jovens revolucionários. Sob a base de fundamentos de Marx e Engels, assim como de Althusser, a análise da enunciação acerca da religião e da educação por Lênin compõe o terceiro tópico, que recebe o título de *Religião e educação por Lênin: alguns elementos discursivos*.

1 O processo de legitimação no âmbito do Estado moderno: entre relações concretas e representações

Marx e Engels revolucionaram a economia política, especialmente pelo que à época se apresentava como novos fundamentos, pautados na realidade concreta, além de apresentarem a dialética da intrínseca relação entre o aspecto político e o econômico. Para esses autores alemães, separar a dimensão política da econômica é incorrer na abstração, por ignorar as relações concretas e intrínsecas no âmbito da sociedade. Ao discutir política e economia de maneira relacional, Marx e Engels evidenciam igualmente a questão do poder e da dominação, para além do que o economicismo tradicional alcança. Essa concatenação de elementos não ocorre senão a partir da base concreta da sociedade e do Estado capitalistas.

Para apresentar o Estado como construção histórica, humana, Engels (2017) esclarece que:

O Estado, portanto, não existiu eternamente. Houve sociedades que passaram sem ele, que não tinham a menor ideia do Estado ou de seu poder. Num determinado estágio de desenvolvimento econômico que estava necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes, o Estado, em virtude dessa divisão, tornou-se uma necessidade. (ENGELS, 2017, p. 215).

Não que o fato de o Estado ser criação humana o torne, por isso, menos poderoso do que é, ou o eleve acima de qualquer interesse. Aliás, Marx e Engels (2007) desvelam o que representa o Estado moderno, a égide do capitalismo:

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei. (MARX; ENGELS, 2007, p. 76, grifo dos autores).

Como esclarece Marx (2013), a forma como o Estado privilegia os interesses dos indivíduos da classe dominante não se dá de maneira evidente, desvelada. O Estado, generalizando todos como cidadãos e iguais, vale-se da aparência de individualidade e igualdade, pois o contrato entre capitalistas e trabalhadores os coloca como iguais em uma relação comercial, de negócios.

Sob o pretexto de reconhecer a individualidade e a igualdade (o ocorre apenas de maneira formal, portanto, aparente), o Estado moderno nega a relação de classes, de modo a velar e legitimar as consequências que daí advêm, como dominação e exploração do homem pelo homem. Assim, não obstante se apresentar como defensor dos interesses (abstratos) universais, toma parte pela(s) classe(s) dominante(s) ao favorecer a livre manifestação de interesse classista, naturalizando-a.

Nas relações materiais do mercado de trabalho – fora, portanto, das aparências da igualdade meramente formal –, os detentores do capital (capitalistas) e os detentores da mão de obra (trabalhadores) se revelam em suas desigualdades. Nessa relação

desigual, a propriedade do capital e dos meios de produção conferem ao capitalista o poder de dominação. Por sua vez, por não possuir os meios para a produção, o trabalhador precisa vender sua força de trabalho, ainda que muitas vezes perceba que o pagamento e as condições de trabalho sejam injustos. Afinal, como lembra Marx (2004, p. 23), “[...] o capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador do que este sem aquele”. Assim, ao passo em que o trabalhador se aliena do produto de seu próprio trabalho por valor bastante inferior ao que de fato produziu, o capitalista se apropria da mais-valia, que volta a ser empregada, em um processo contínuo de reprodução das relações capitalistas de dominação e exploração.

É bem verdade que a dominação pode ocorrer por meio de violência. Contudo, a dominação duradoura não se consolida apenas pela repressão física. Essa é uma das razões pelas quais o Estado, que tem legitimidade para empregar a força física, opera a legitimação por meios ideológicos, que se valem de representações, ilusões e fábulas. Althusser (1980) representa esse duplo aparelhamento do Estado respectivamente como Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

Como lembra Althusser (1980), embora a ideologia seja representação e/ou ilusão, não possuindo história própria, só ganha existência por meio de aparelhos ideológicos e de suas respectivas práticas. Assim, embora sejam de teor imaginário, ao se manifestarem por meio de práticas, advindas de um (ou mais) aparelho ideológico, as ideologias ganham existência material. Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – por meio dos quais as ideologias interpelam constantemente os sujeitos concretos – são diversos, como aponta o autor argelino: o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o cultural, o da informação.

Para além de Durkheim (2009), que classifica a religião como um “delírio bem fundado”, Marx e Engels (2007) esclarecem que **não apenas a religião, mas toda e qualquer ideologia corresponde a uma “ilusão”**, que possibilita a dominação e a legitimação, pois se trata de um discurso social que nega o social como uma construção humana, histórica e cultural. Em vez disso, evocam-se significações dissociadas

das construções históricas e das ações humanas. É, portanto, no âmbito desse tipo de representação da realidade social que a dominação e a legitimação podem ser operadas.

Assim, a legitimação se processa por meio de elementos diversos. Nenhuma forma de dominação/exploração do homem pelo homem – governos, golpes, guerras, relações abusivas de toda ordem – se legitima em si mesma. Por isso guerras se legitimam em nome de Deus, da paz, do progresso... Ditaduras, em nome da liberdade, da Pátria, da democracia... Não apenas. É em nome da igualdade, do amor, da honra, da família, dos bons costumes, da justiça e de outros tantos elementos social e moralmente aprovados que se costumam praticar os mais perversos crimes.

As estruturas sociais e hierárquicas de comando, poder e privilégios, assim como toda e qualquer estrutura ideológica, são próprias de sociedades divididas em classes sociais. Contudo, para Engels (2017) em dado momento histórico os elementos de reprodução capitalista serão igualmente eliminados em decorrência do inevitável desaparecimento das classes sociais. Conseqüentemente, sem classes e, portanto, sem interesses a serem defendidos, tornar-se-á igualmente inevitável a dissolução do Estado, condição tão intrínseca ao comunismo quanto o controle coletivo dos meios de produção.

2 O emprego de elementos religiosos como estratégia privilegiada no processo de legitimação de dominação e desigualdade

Os AIE se revelam como inerentes à atuação do Estado, porém a forma como cada aparelho é explorado decorre de cada realidade histórica. É o que ilustra Althusser (1980), salientando que no sistema feudal o aparelho ideológico prevalente era a religião, sob o domínio hegemônico da Igreja Católica, que concentrava atribuições diversas, dentre as quais: a religiosa, a educacional e a política. Porém, por convergência de alguns fatores históricos – a exemplo da expansão marítima, da Reforma Protestante, do

Iluminismo, da Revolução Industrial e da Revolução Francesa – se instaurou e se consolidou o capitalismo.

Apesar da mudança do modo de produção e das respectivas reconfigurações societárias, processos como o de dominação e o de legitimação das desigualdades permaneceram, demudando apenas a forma. Isso porque todos os aparelhos continuaram a exercer sua função, ao passo em que a escola ocupou a posição de destaque como AIE. Evidentemente que a religião não deixou de ser explorada para fins de legitimação, dada sua condição privilegiada na sociedade.

A mudança de posição entre os AIE, de uma formação social para outra, permite inferir que em sociedades onde a religião predomina sobre os campos sociais, o AIE religioso tende a ser prevalente, a exemplo da nova relação que se concretizará quando o elemento prevalente for outro.

Uma vez que a ideologia se manifesta pela imposição de significações de modo a velar as relações sociais, as representações exploradas são aquelas carregadas de aprovação social/moral, distintas da realidade. Um bom exemplo de ressignificação na modernidade é a forma como a relação entre o capitalista e o trabalhador se apresenta: apesar de o primeiro explorar o segundo, apropriando-se do trabalho não pago, atribui-se ao capitalista a condição de “**dar emprego** ao trabalhador”. Trata-se, portanto, de uma ilusão, uma representação para velar o processo exploratório da relação concreta e desigual entre esses sujeitos.

Marx exemplifica o movimento de ressignificação das práticas concretas no âmbito ideológico, ao tratar do processo de dominação da Índia pela Inglaterra:

[...] Enquanto eles combatem a revolução francesa sob o pretexto de defender "nossa santa religião", não proibem ao mesmo tempo a propagação do cristianismo na Índia para extorquir os peregrinos que afluem aos templos de Orissa e do Bengala, e não tiram proveito do tráfico da morte e da prostituição perpetrada no templo de Jagannatha? **Tais são os homens de "Propriedade, Ordem, Família e Religião"**. (MARX, 2003, p. 1, grifo meu).

Aliás, termos empregados por tais homens no século XIX continuam a legitimar as desigualdades ainda no século XXI. Um exemplo disso é a apropriação recente que se faz do lema *Deus, Pátria e Família*, em clara alusão ao utilizado na década de 1930 pelo movimento Ação Integralista Brasileira, notadamente inspirado pelo Fascismo italiano.

Especificamente quanto à religião, duas obras de Marx são mais contundentes: *A questão judaica* e *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Algumas análises desses textos têm provocado polêmicas com certa frequência, pela incompreensão para além ou para aquém da crítica de Marx.

Em *A questão judaica*, Marx apresenta sua crítica à obra de Bruno Bauer. Não apenas isso, Marx trata dos níveis de emancipação, onde prevalecem as contribuições acerca da emancipação política (portanto, emancipação parcial), em que o Estado se emanciparia, por exemplo, da religião. Para o autor, essa emancipação política – da questão religiosa, é claro – se concretizaria na medida em que o Estado se tornasse ateu, que na obra indica não tomar partido, não conferir privilégio a esta ou àquela religião. Seria similar ao que atualmente se denominaria de Estado laico, o que nada tem a ver com a proposição de um Estado laicista, que buscaria “ateicizar” seu povo, reprimindo a religião e, conseqüentemente, as pessoas religiosas.

Para além da questão meramente religiosa, Marx (2010b, p. 30) salienta que “toda emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem”. Naturalmente que a emancipação humana (portanto, plena) se distingue da política e da civil, que também se inserem como parte do processo de emancipação.

Outro fato marcado por polêmicas diz respeito à crítica de Marx à base material sobre a qual estão assentados o judaísmo e, por assimilação desse, o cristianismo. Um dos enxertos mais incisivos da obra diz respeito à essência egoísta do judaísmo (absorvida pelo cristianismo):

Logo que a sociedade conseguir abolir a essência empírica do judaísmo – a traficância e os seus pressupostos – o judeu tornar-se-á impossível, porque a sua consciência deixa de ter objeto, porque a base subjetiva do judaísmo – a necessidade prática – toma uma forma humana e o conflito entre a existência individual, sensível, do homem e a sua existência genérica é abolido. (MARX, 2010b, p. 41).

Essa crítica à essência do judaísmo é tão dura quanto a classificação de toda e qualquer religião como ilusão. Marx, logo em seguida à citação anterior, conclui que “a emancipação social do judeu é a emancipação da sociedade em relação ao judaísmo” (MARX, 2010b, p. 41). O contexto dessa conclusão sugere que se trata não da eliminação dos judeus ou da religião judaica, propriamente dito, mas de uma emancipação em relação aos valores egoístas e mercadológicos judaicos que contaminam toda essa religião.

Entretanto, por não apreender as contribuições dessa análise, há quem acuse o autor, de origem judia, de antissemitismo. O certo é que Marx (2010b) fala em se abolir a “essência empírica” do judaísmo; não o judaísmo ou os judeus.

Já em *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx (2010a) desvela em especial a relação de causa e efeito entre a miséria e a religião:

A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o íntimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. É o ópio do povo. (MARX, 2010a, p. 145).

Certamente, a expressão “miséria religiosa” ganharia contornos mais polêmicos se Marx também não discutisse em outro momento a “miséria da filosofia”, por exemplo. No entanto, Marx esclarece que a miséria religiosa tem origem na miséria real, ao mesmo tempo em que é um protesto contra esta. Nesses termos, a religião surge como resposta a condições de opressão, marcadas pela falta de amor, funcionando ao mesmo tempo como alento e fuga da realidade para a criatura sofrida que a ela recorre. Imaginar que há uma vida futura

melhor é, sem dúvidas, alento para quem sofre tanto nesta vida; mas evitar o combate da triste realidade social é fuga.

Ora, o fato de esse alento e essa fuga representarem “apoio”, são ao mesmo tempo incapazes de ajudar na transformação das intempéries de sua realidade. Tal qual Marx (2010a) a compreende, eis aí a miséria da religião: conservar, ao se eximir desse confronto, as condições miseráveis concretas, reais. Se a sentença verbal de que a religião “é o ópio do povo” seria apenas uma citação de Marx, como Bento (2017) alude à explicação de Michel Löwy, o certo é que esse contexto em nada oferece o tom pejorativo que algumas “leituras” pretendem atribuir a essa frase isolada.

No trecho a seguir alguns até entendem uma conclamação ao fim da religião:

A abolição da religião enquanto felicidade ilusória dos homens é a exigência da sua felicidade real. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões. A crítica da religião é, pois, em germe a crítica do vale de lágrimas de que a religião é a auréola. (MARX, 2010a, p. 145-146, grifo meu).

Entretanto, a sintaxe da primeira oração diz respeito à “abolição da religião enquanto [sic] felicidade ilusória dos homens”. Assim, enquanto não se desnuda a religião dessa falsa felicidade, que não alcança as condições concretas de vida, não se pode avançar para a construção da felicidade real. Portanto, com certo eufemismo, pode-se dizer que: a crítica da religião é a crítica das desigualdades naturalizadas, as quais a religião – a exemplo de outros AIE – justifica e legítima.

É, portanto, nesse contexto que se insere o parágrafo a seguir:

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche. A crítica da religião desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno de seu verdadeiro sol. A religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo. (MARX, 2010a, p. 146).

É evidente que Marx não aponta o fim da religião como passo para a eliminação da exploração do homem pelo homem ou da superação das classes sociais. Como a religião se origina das adversas condições materiais de vida, eliminar a consequência não põe fim à causa. Contudo, o autor busca, por meio de sua crítica à religião, desmistificar a realidade social concreta. Essa nova apreensão social, agora com bases concretas e não em representações, é que permite situar devidamente as misérias, de modo que sejam, pois, combatidas, em vez de naturalizadas e legitimadas.

Daí, Segundo Marx (2010a, p. 146), “[...] a crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a crítica da religião, na crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política”. Em outras palavras, deve-se analisar a formação social capitalista e suas relações no contexto onde elas se desenvolvem, que é no âmbito da sociedade, a base concreta da realidade social. Logo, a crítica irreligiosa tem por fundamento essa compreensão.

Entretanto, no Estado capitalista, para que a dominação se efetive para além da dominação física (por violência), é que são exploradas as ideologias, materializadas sobretudo nos aparelhos ideológicos do Estado, que não se restringem à natureza religiosa (ALTHUSSER, 1980). Contudo, não restam dúvidas da eficácia relativa ao emprego da religião – bem como da educação e de outros aparelhos ideológicos – para legitimar a dominação social e as desigualdades decorrentes desta.

No caso da religião, dentre as principais razões pelas quais seus elementos são apropriados pelos exploradores em seu discurso de legitimação estão: a) a grande aprovação social/moral quando se trata da religião dominante da referida sociedade; b) o prevaletimento da emoção e da paixão em detrimento da razão; c) o caráter incontestável, como vontade divina, de modo que questionar tal discurso representaria, portanto, rebelar-se contra o próprio Deus. Soma-se a tudo isso a constante interpelação dos sujeitos, para além das instalações físicas e das relações da igreja, lócus da religião institucionalizada.

3 Religião e educação por Lênin: alguns elementos discursivos

Com a Revolução Russa, iniciada em 1917; e o fim da guerra civil decorrente dessa, em 1920, buscava-se lançar novas bases para aquela sociedade. É, portanto, esse o contexto do discurso de Lênin à juventude revolucionária, que apresenta uma espécie de ateísmo combativo à religião, bem distinto do apresentado por Marx. Por isso, Bento (2017) destaca que essa perspectiva se origina no socialismo soviético, adotada inclusive por Lênin:

Lenin era ateu, como Marx também o foi, o que é um dado biográfico, descritivo, mas o ateísmo transformado em doutrina filosófica do socialismo soviético, já a partir de Lenin, é um dado prescritivo, de matriz iluminista-positivista, com consequências político-institucionais de exclusão por razões de crença no âmbito do socialismo soviético e sua área internacional de influência. (BENTO, 2017, p. 470).

O próprio Bento (2017) lembra que anos antes Lênin defendia a participação de cristãos socialistas no Partido Operário Social-Democrata da Rússia, ao passo em que não escondia sua insatisfação com a religião cristã. Sem dúvidas, essa mudança de posicionamento do líder mais proeminente da Revolução Russa não apenas ressignificou o ateísmo, como influenciou deveras na relação adversa aos cristãos, mesmo contra aqueles que se professavam revolucionários comunistas.

O discurso intitulado como *As tarefas revolucionárias da juventude*, de Lênin (2015), é bem estruturado e meticulosamente elaborado. Não obstante, carrega marcas de uma fala inflamada, que evoca aos seus jovens interlocutores o orgulho, a coragem e a ação. Tendo por objeto os valores que em tese – já que a Rússia soviética não havia se desenvolvido ainda para a formação social capitalista – forjariam a transformação da velha sociedade capitalista em uma sociedade comunista, propunha-se a discutir a base concreta da sociedade, em vez de representações.

Precursor de Althusser (1980), Lênin compreendia que a religião e a educação formal transmitem também os valores

ideológicos do Estado. Por isso, propõe uma aprendizagem do comunismo, em contraposição aos preceitos e valores próprios do capitalismo, influenciados pela educação escolar e pela religião cristã de vieses burgueses.

Ao tratar dessa moral, Lênin (2015) busca esclarecer em que sentido os revolucionários negavam a moral e a ética dos latifundiários e burgueses:

Nós a negamos no sentido em que a pregou a burguesia, baseando-a em mandamentos divinos. A este respeito dizemos, naturalmente, que **não cremos em Deus**. Sabemos muito bem que o clero, os latifundiários e a burguesia falavam em nome de Deus para defender seus interesses de exploradores. Ou então, em lugar de inferir esta moral dos preceitos da ética, dos mandamentos de Deus, deduziam-na de frases idealistas ou semi-idealistas que, decididamente, se pareciam muito com os mandamentos divinos. (LÊNIN, 2015, p. 27, grifo meu).

Dessa forma, Lênin (2015) evidencia que para justificarem e legitimarem a exploração, latifundiários e burgueses recorriam sem pudor ou veneração ao nome de Deus ou empregavam uma moral dissonante dos preceitos da ética original da religião. Não sem motivos, era necessário que os próprios homens assumissem o protagonismo contra a dominação, a opressão:

A antiga sociedade baseava-se na opressão de todos os operários e de todos os camponeses pelos latifundiários e capitalistas. Necessitávamos destruí-la, necessitávamos derrubar esses opressores, mas para isso era preciso criar a unidade. E não era Deus que podia criá-la. (LÊNIN, 2015, p. 27).

Ao afirmar que não era Deus que podia criar a unidade necessária, Lênin (2015) não presumia sua existência, uma vez que já havia se manifestado ateu um pouco antes. O autor se vale da retórica, como que conduzindo a juventude à reflexão: se Deus não podia impedir os opressores de usarem seu nome, deturpar seus preceitos, revelava-se também impotente para agir contra esses que o insultavam. Logo, os jovens revolucionários é quem deveriam

construir no cotidiano a unidade contra interesses egoístas, opressores.

Para tratar dos princípios da nova educação, adequada à juventude comunista, o autor russo rechaça a base de valores da educação burguesa, segundo o qual se orienta pela religião cristã: “[...] A educação da juventude comunista não deve consistir em oferecer-lhe discursos agradáveis de toda espécie, e regras de moralidade. Não, a educação não consiste nisso” (LÊNIN, 2015, p. 34).

Por sua vez, em referência à reorganização do trabalho, com o controle comum dos meios de produção, Lênin ressalva que “[...] o trabalho comum não pode ser criado da noite para o dia. Isso é impossível. Não cai do céu. É preciso conquistá-lo após longos esforços e sofrimentos, é preciso criá-lo” (LÊNIN, 2015, p. 34). O autor reafirma, assim, a base material/concreta, em vez da base religiosa/metafísica, em alusão ao devir proposto por Marx e Engels (2007) à sua filosofia, que deve se elevar “da terra ao céu” e não o inverso.

Até aqui a análise desses fragmentos textuais se restringiu ao conteúdo. Entretanto, quando se observam os elementos linguísticos, identificam-se similaridades de determinadas expressões com outras do Cristianismo (ou do Judaísmo). Não se busca estabelecer comparação entre termos isolados como “libertar da escravidão”, “grande exército” e “o caminho certo”, que são expressões não tão incomuns à linguagem cotidiana ou estão presentes nos fundamentos de Marx. Destacam-se, porém, dois fragmentos que concentram termos mais íntimos ao vocabulário cristão:

Por isso, **devemos analisar detidamente** o que temos de ensinar à juventude e como ela tem de aprender, **se quer merecer realmente o nome de** Juventude Comunista, e como é necessário prepará-la para que seja capaz **de terminar e coroar a obra que começamos.** (LÊNIN, 2015, p. 27, grifos meus).

Identifica-se estreita conexão entre os termos grifados acima e alusões a ideias difusas na Bíblia, como a excelência por “analisar diariamente as escrituras”²; “alegrar-se na honra de até sofrer pelo

² A esse respeito conferir, por exemplo, At. 17:11.

nome de Jesus Cristo”³; e “frutificar em toda boa obra e crescendo no conhecimento de Deus”⁴. No outro excerto:

[...] E é preciso que todos vejam que qualquer dos membros das Juventudes Comunistas é **instruído e, ao mesmo tempo, sabe trabalhar**. Quando todos virem que [...] todos os nossos jovens participam dos **sábados comunistas**, que utilizam as hortas suburbanas para ajudar a população, começarão a considerar o trabalho de maneira diferente de antes. (LÊNIN, 2015, p. 27, grifos meus).

Igualmente, sobressaem as similaridades entre os termos em negrito e expressões bíblicas como: “a relevância de a(s) obediência/obras ser(em) notória(s) a todos”⁵; “ser instruído nas escrituras e apto para toda boa obra”⁶; além da versão adaptada do “sábado do Senhor”⁷.

Ora, o Lênin revolucionário, então professo ateu, mas filho de um membro da Igreja Ortodoxa Russa com uma luterana, estava sujeito a incorrer no emprego de uma ou outra expressão cristã. Incomum é a ocorrência reiterada em curto espaço de expressões similares às cristãs, além da resignificação dos sábados judaico-cristãos para os “sábados comunistas”, em um texto que visava combater a moral cristã. É, portanto, muito provável que o emprego desses termos decorra da mesma estratégia de reelaboração da educação, pela conservação de elementos específicos da escola burguesa. Neste caso, uma possível apropriação de determinados elementos da religião cristã para a construção da nova lógica orientadora da moral “espiritual” do comunismo.

No entanto, como identifica Bento (2017), a orientação adotada por Lênin quanto à religião na prática levou ao confessionalismo de partido. Este, por sua vez, induziu ao confessionalismo de Estado, a ponto de a União Soviética, dentre outras medidas, criar

³ A esse respeito conferir, por exemplo, At. 5:41.

⁴ A esse respeito conferir, por exemplo, Cl. 1:10; II Tm. 4:7-8

⁵ A esse respeito conferir, por exemplo, Rm. 16:19; I Tm. 3:7.

⁶ A esse respeito conferir, por exemplo, II Tm. 3:16-17; Cl. 1:10.

⁷ A esse respeito conferir, por exemplo, Êx. 20:10; Jo. 9:16.

dispositivos de impedimento aos cristãos de exercerem certos cargos na esfera pública. Essa realidade se assemelha àquela analisada por Marx em *A questão judaica*, em resposta a Bruno Bauer e em contestação ao Estado cristão da Alemanha do século XIX. A diferença é que, se Marx fosse contemporâneo da Revolução Russa, talvez tivesse escrito *A questão cristã*, em resposta a Lênin e em contestação à tendência de Estado ateu confessional que influenciou a União Soviética ao longo do século XX.

Adotar enfoques distintos para a educação e a religião gerou consequências inerentes à cada perspectiva. De um lado, quanto à educação, o movimento da terra ao céu possibilitou avanços extraordinários na área. De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2020), os esforços concentrados de Lênin na demanda reprimida por educação transformaram a realidade educacional concreta da nação russa, que detinha um dos piores índices de analfabetismo da Europa no início da década de 1920, passando a um país alfabetizado ainda ao final da década de 1930.

Por outro lado, quanto à religião, o movimento do céu à terra gerou novo processo de segmentação social, tendo agora por elemento legitimador o ateísmo, que contava com a aprovação social ampla das bases revolucionárias bolcheviques. Segundo Bento (2017), contraditoriamente, na União Soviética acabou por se instaurar um positivismo socialista soviético, que não apenas foi adverso à religião sob o artifício da “ciência”, como passou a adotar novos “[...] rituais constitutivos da religião” (BENTO, 2017, p. 474), que por motivo de legitimação não poderiam se apresentar como tais.

Considerações finais

A crítica irreligiosa de Marx busca revelar como, dissociadas da construção histórica e humana, tanto a religião quanto qualquer outra ideologia correspondem apenas à “ilusão” ou à “representação” da vida real. Para isso, identifica a relevância das ciências como a filosofia e a política econômica nesse processo de desvelamento. De outra forma, a realidade concreta da sociedade

capitalista – marcada por egoísmo, dominação, exploração, desigualdades, misérias, dentre outros tantos males – continuará a ser justificada, naturalizada e legitimada. É, no cerne dessa questão, que Marx identifica como se opera o processo de dominação e legitimação, dentro do qual a religião ocupa certo destaque.

É, propondo-se a esses fundamentos, que Lênin (2015) enuncia um dos discursos mais expressivos da Revolução Russa, apresentando sua compreensão da nova sociedade que se construía. Os valores propostos não desprezaram por completo os anteriores, identificados como valores da sociedade capitalista.

Revelando que conhecia a ética e os princípios da educação burguesa e da religião cristã, Lênin (2015) também emite críticas à forma como ambas foram apropriadas pelos capitalistas e latifundiários para exercerem a dominação e a opressão. No que concerne à educação, o líder da Revolução Russa defendia explicitamente que o novo modelo educacional deveria ser reelaborado com base na matriz educacional capitalista. Desse modo, o autor tece críticas à moral da sociedade capitalista-religiosa (cristã), destacando a importância de se combater valores deturpados que sobressaiam nas relações dessa sociedade e, por conseguinte, de sua educação: individualismo, opressão, exploração e outros da mesma ordem.

Para a educação, o líder mais proeminente da Revolução Russa adotou como perspectiva as bases concretas da sociedade, o que gerou avanços extraordinários na área. Contudo, para a religião, a perspectiva adotada foi a dos idealistas alemães, mas demudando o céu cristão para uma espécie de céu ateu.

Assim, mesmo abraçando um confessionalismo (ateu) ideológico – na contramão das elaborações de Marx –, Lênin (2015) emprega expressões e termos que aludem à doutrina cristã. Essa escolha discursiva coaduna com o argumento oferecido à reformulação da educação, de modo que a construção da moral comunista provavelmente inferiria “a moral dos preceitos da ética”, em oposição à moral dos opressores “burgueses”. Aliás, Lênin não afirmou expressamente que pretendia reelaborar

preceitos morais-religiosos, tendo por base a religião cristã, o que não poderia fazê-lo, dentre outras razões pelo fato de que imputava a si e aos seus jovens interlocutores do 3º Terceiro Congresso das Juventudes Comunistas a “opção” pelo ateísmo. De qualquer forma, a partir dos elementos que apresenta Bento (2017), essa estratégia de Lênin, ainda que sob outras formas, foi adotada pelos líderes que o sucederam.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Portugal: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980. (Coleção Biblioteca Universal Presença).

BENTO, Fábio Régio. Sobre o ateísmo do socialismo soviético: origens exógenas, influência internacional e repercussão nas políticas públicas locais. *Revista Eletrônica Correlatio*, v. 16, n. 2, dezembro de 2017, p. 461-488.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. 1. ed., 4. tir. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Revolução e educação: a experiência soviética. In: LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos (Orgs.). *Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020, p. 119-131.

LENIN (Vladimir Ilyich Ulyanov). *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. 2. ed. rev. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política*. [Livro II: o processo de circulação do capital]. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Os resultados eventuais da dominação britânica na Índia*. 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1853/07/22.htm>. Acesso em: 31 ago. 2020.

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

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

Corpo a partir da ótica/vertente marxiana¹

Marco Antônio Oliveira Lima²

Introdução

O corpo tem sido estudado historicamente pelos diferentes campos do conhecimento como nas Ciências Humanas, Sociais, Exatas, Naturais e da Saúde nos cursos correspondentes a essas áreas tais quais Ciências Sociais, Filosofia, História, Física, Biologia, Educação Física, Nutrição, Psicologia.

Não sendo ponto pacífico, necessário se faz ter a clareza de que cada campo do saber, na tentativa de estabelecer vínculos transdisciplinares, também tem como desafio estudar o corpo pela epistemologia específica do seu campo. Tal fato gera visões diversas sobre o corpo, que ao invés de se chegar a um consenso possível, apresentam inúmeras possibilidades de se tematizar o mesmo como objeto. Martins e Altmann (2007, p.23) apresentam reflexão que ilustra os apontamentos feitos acima.

Pensa-se, com frequência, que o corpo é regido apenas pelas leis da fisiologia e que ele escapa à história. Ledo engano: ele é formado por uma série de regimes que o constroem, ele é configurado por ritmos técnicos, de trabalho, repouso e festa, ele é intoxicado por substâncias, inoculado por drogas – dietas, valores, hábitos e aconselhamentos comportamentais – e, simultaneamente, ele cria resistências [...].

¹ O presente texto trata-se de uma adaptação e recorte teórico da Dissertação de Mestrado intitulada *O Corpo Sob a Perspectiva de Jovens Skatistas* (LIMA, 2017).

² Professor de Educação Física do IFG – Campus Águas Lindas de Goiás. Doutorando em Educação no PPGE da PUCGO. E-mail: <marcobasquetebol@gmail.com>.

Ao tomar-se o corpo como objeto é possibilitado compreender as diferentes configurações que ele assume na realidade social – sejam de reprodução ou de rompimento com o modo de produção vigente – e estas se materializam nas formas em que o humano se relaciona com o mundo e os demais seres viventes. Pois, uma vez que ao se falar do corpo é do próprio humano, em sua condição de ser concreto e genérico, que se fala.

Desenvolvimento

Na ocupação humana, de diferentes territórios, já se passou/passa por várias etapas que se configuraram/configuram em momentos históricos tais como a Pré-história, a Idade Antiga, a Idade Média, o Renascimento, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea. Distantes de serem representações metafísicas, em uma perspectiva Materialista Histórica e Dialética, tais períodos históricos resultam-se das lutas de classe que se encampam na infraestrutura de cada contexto (MARX, ENGELS, 2001).

Essas lutas deram/dão origem a modos de produção demarcados por interesses de classes em oposição e conflitos políticos. E dentre os modos de produção – no/do ocidente – podem-se destacar o Primitivo, o Escravista, o Feudal e o Capitalista.

Os modos de produção ao longo da história geraram processos de continuidades e descontinuidades abrindo-se caminhos para o surgimento de demais formas de organizar a vida material, política e econômica dos humanos. E com o capitalismo – que gerou profundas transformações culturais e sociológicas na modernidade ocidental – não foi diferente.

Com a criação do capitalismo, influenciado politicamente pela Revolução Francesa, do século XVIII, e pela Revolução Industrial, no campo econômico, da Inglaterra, em fins de século XVIII e início do XIX, constituiu-se sociedade em que as classes foram divididas em dois grupos sendo a burguesia e proletariado. As transformações ocasionadas pelo capitalismo foram de tamanha

profundidade cultural, política e científica que Marx e Engels (2007, p.43) disseram que:

Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens.

As relações entre os humanos ficaram orientadas por distinções de classe que estabeleceram sujeitos para os cargos de chefia e administração, os burgueses, e os proletários para a produção nas fábricas/indústrias. Essa organização social refletiu sobre os corpos do proletariado, pois vendiam/vendem sua mão de obra a troco de salário para a satisfação de suas necessidades básicas de moradia, alimentação, vestimenta, transporte e saúde.

A produção industrial acelerada, visando acúmulo de capital, obrigou o proletariado a inserir-se em jornada de trabalho – alienada – de dez, doze horas diárias que para os dias atuais seria impossível de ser atendida. Não porque os trabalhadores não cumpriam esta jornada, mas pelo fato de que eram fardos insuportáveis que sobrecarregavam seus corpos e gerava baixa expectativa de vida. Marx (2006, p. 124, grifos do autor) contribui com a discussão dizendo que:

A produção não produz somente o homem como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem sob a forma de *mercadoria*; de acordo com tal situação, produz ainda a ele como um ser *espiritual* e *fisicamente desumanizado* [...].

Pelo que foi dito até este ponto é notório que o humano estabelece relações com a história, entendida como o resultado da atuação do humano no tempo, que cria conexões entre passado e presente e vice-versa. Tal explanação pode ser ilustrada através de Bloch (2002, p.55, grifos do autor) quando diz que:

"Ciência dos homens", dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: "dos homens, no tempo". O historiador não apenas pensa "humano". A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por

convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade [...].

Nessa relação com o tempo nota-se que o corpo não passa ileso às características da época, da cultura, do modo de se viver de cada grupo, tribo, clã e sociedade. Pelo contrário, dialoga, reproduz ou até mesmo rompe com o que está posto. Ao corpo – educado – não deve ser desconsiderado o seu caráter dialético de linguagem, que via movimento, comunica saberes, significados e valores cujos sentidos se contextualizam com o tempo e na história. Para tanto Foucault (2013, p. 134, grifo do autor) ressalta que:

Não se trata de fazer aqui a história das diversas instituições disciplinares, no que podem ter cada uma de singular. Mas de localizar apenas numa série de exemplos algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizam mais facilmente. Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: por que definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder [...].

Em diálogo com a reflexão, na Inglaterra da Primeira Revolução Industrial, consolidaram-se estudos do/sobre o corpo, a partir da Educação Física, que por viés Positivista, configurou-se em um dos segmentos da ciência moderna destinada a constituir saberes que pudessem restaurar a saúde da população de prováveis males aos quais viessem a ser acometidos. A Educação Física, através da educação dos corpos, deveria moldar os corpos da sociedade moderna na fábrica e na escola. Soares (2005, p.18) diz que:

O corpo reto e o porte rígido comparecem nas introduções dos estudos sobre a ginástica no século XIX. Estes estudos, carregados de descrições detalhadas de exercícios físicos que podem moldar e adestrar o corpo, imprimindo-lhe este porte, reivindicam com insistência seus vínculos com a ciência e se julgam capazes de instaurar uma ordem coletiva. Com estes indícios, a ginástica assegura, neste momento, o seu lugar na sociedade burguesa.

A Educação Física – sendo ginástica na França, Suécia e Alemanha e esporte na Inglaterra – divulgou informações destinadas aos cuidados que a população deveria ter com o próprio corpo, no que pese a higiene pessoal, alimentação e prática de exercícios físicos. O objetivo era constituir um modelo de corpo que comunicasse os valores europeus em geral e ingleses em específico, pautados na sociedade de classes do século XIX. Soares (2005, p.18) explicita que:

É, portanto, a gradativa aceitação dos princípios de ordem e disciplina formulados pelo Movimento Ginástico Europeu e o, também gradativo, afastamento de seu núcleo primordial que vai, pouco a pouco, afirmar a ginástica como parte da educação dos indivíduos. Uma ginástica que estará reformulando seus preceitos a partir da ciência, da técnica e das condições políticas de uma Europa que, no século XIX, consolida-se como centro do Ocidente.

Mudaram-se os hábitos culturais, entretanto não se transformaram as condições concretas de vida da população. Nesses moldes, a Educação Física alinhou-se ao discurso vigente. À burguesia o corpo cujo glamour comunicava sua distinção de classe e ao proletariado a criação de um corpo que lhe permitisse produzir em larga escala na fábrica/indústria.

Essas contradições se refletiram também no campo escolar, uma vez que tal instituição educacional se constitui na realidade concreta suscitando tanto a reprodução quanto lampejos de resistência ao sistema. A prática da Educação Física escolar – ginásticas e esportes – tinha como fim a absorção dos valores pátrios e nacionalistas pelos estudantes através da educação dos seus corpos. Em diálogo com Soares (2004, p.5-6, grifo da autora) visualiza-se que:

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo "saudável"; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua

letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar.

A Educação Física, enquanto área do conhecimento criada na Europa do século XIX, chega ao Brasil na Primeira República e sua prática tinha por objetivos ministrar à população nacional – na escola, na fábrica – saberes que constituíssem um paradigma de corpo almejado e valorizado à época, por sociedade marcada pela transição cultural e política da Monarquia rumo a República e ao capitalismo. Soares (2004, p.135) destaca que:

Um projeto burguês de civilidade e esboçado para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Seu desenho, porém, torna-se de fato visível com a proclamação da República, e somente nas décadas iniciais do século XX é que se pode apreciar os contornos finais desse projeto. Os médicos higienistas, através de seu discurso e de sua prática, auxiliam de forma decisiva na sua concepção e execução, por meio de inúmeros mecanismos de controle das populações. Tudo em nome da saúde, da ordem e do progresso. Entre os mecanismos por eles utilizados, destaca-se a Educação Física, disciplinadora dos corpos e da vontade... apologia da saúde física como responsabilidade individual.

Assim, a Educação Física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário a consecução da nova ordem capitalista em formação. Acentuou de forma decisiva o traçado de uma nova figura para o trabalhador adequado a essa nova ordem: um trabalhador mais produtivo, disciplinado, moralizado e, sobretudo, fisicamente ágil.

Identifica-se pela passagem que de acordo com os novos valores republicanos, capitalistas e burgueses vigentes no Brasil era necessário reconfigurar os corpos para o trabalho, a defesa da pátria no que se refere aos homens e gerar filhos fortes e saudáveis no que tange às mulheres. E essa tarefa ficou a cargo também da Educação Física, embasada por paradigma higienista e eugenista. Castellani Filho (2008, p.56) assevera que:

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias

teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres.

O corpo por meio da Educação Física no Brasil, na Primeira República, chega a outros períodos históricos, sobretudo ao longo do século XX, influenciado pela cultura correspondente ao contexto, todavia demarcando também espaços de influência, uma vez que como constructo material, concreto, é receptor e ainda autor de contradições e embates. Dizem Martins e Altmann (2007, p.25) “Se o corpo não para de ser reconfigurado ao longo do tempo, seria reductor analisá-lo como algo já pronto e acabado [...]”.

Deste modo entende-se que é impossível descartar o fenômeno do tempo histórico, sobre a materialidade que é o corpo, logo o humano, uma vez que os processos de reprodução e ruptura se concretizam no tempo como reflexo daqueles que em classes sociais antagônicas, se prestam à incansável luta, na busca efetiva pelo pleno alcance de seus interesses políticos e econômicos. Reconhecer determinada configuração do corpo é ter a clareza de que é impossível descartar o passado no que tange aos determinantes culturais e sociológicos que o formam no presente.

Por isto, falar de tempo e história é reconhecer a partir de Marx (2000, p.6) que: “[...] Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]”.

Retomando, ficou perceptível que na modernidade ocidental houvera diferentes investidas sobre o corpo, com o intuito de moldá-lo segundo a ideologia burguesa vigente seja para o trabalho, seja para a assunção de valores nacionalistas tendo como meta a defesa dos interesses da pátria. Tais medidas, por meio de processos pedagógicos e disciplinares de educação dos corpos previam também controlar o modo de ser, estar, existir de jovens, homens e mulheres.

Avançando no tempo, na história política brasileira, constata-se que interesses políticos e ideológicos sobre o corpo estiveram

presentes nos governos de Getúlio Vargas (décadas de 1930 e 1940), na gestão de Juscelino Kubitschek (fim da década de 1950 e início da década de 1960) e sobretudo durante a ditadura militar (meados da década de 1960 até a década de 1980). Bracht (1999, p.76) contribui ao afirmar o que se segue:

[...] fica claro que a EF (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) [...] e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população [...].

Os anos de 1980 são reconhecidos como o momento da redemocratização política do país, porém no que se refere às discussões do/sobre o corpo, na Educação Física, é um contexto em que se ampliou o olhar acadêmico sobre ele, tido por objeto de estudo nas universidades brasileiras, junto aos cursos de graduação específicos da área em questão. Houve uma espécie de “crise” de paradigmas que problematizou a educação dos corpos propagada pela Educação Física até o referido cenário.

À medida que se retomou o processo histórico de constituição da Educação Física enquanto ciência na Europa e sua importação para o Brasil, descobriu-se que ela foi orientada por moldes epistemológicos de caráter Positivista. Assim, o modelo de corpo idealizado também partiu de paradigma Positivista.

Acadêmicos da área – Celi Taffarel, Carmen Lucia Soares, João Paulo Medina, Lino Castellani Filho, Valter Bracht – optaram por romper com tal perspectiva por acreditar que ela assumia o discurso vigente da classe no poder, sendo a burguesia. E decidiram, resguardadas as suas diferenças políticas e de método, buscar nas Ciências Humanas e Sociais o aparato teórico que conseguisse estruturar uma epistemologia para a Educação Física e o corpo que considerasse as particularidades do Brasil, país de

terceiro mundo, de desigualdades sociais e de conflitos de classe que compreendesse a educação dos corpos como educação e que esta estivesse articulada com saberes críticos, de crítica e mudança social (DAOLIO, 1997).

Tais professores/acadêmicos, pertencentes a diferentes universidades brasileiras se qualificaram em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das Ciências Humanas e Sociais, entre estes podem-se citar os da Educação, amparados em autores e bibliografias da Fenomenologia, da Pós-modernidade e do Materialismo Histórico e Dialético. Daolio (1997, p. 28) considera que:

Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área.

Distante de ser um consenso, o que se pôde observar foi a ampliação dos debates a respeito da Educação Física, do corpo como objeto e da educação dos corpos como processo de reprodução ou mesmo de ruptura frente ao *status quo*.

A área acadêmica da Educação Física que anteriormente foi amparada pelo Positivismo recebeu uma série de questionamentos, que perpassaram por discussões críticas tendo em vista refletir sobre o seu papel ora formador de um corpo para a produção industrial, ora doutrinador das novas gerações, das juventudes, tendo no corpo uma estrutura capaz de absorver os valores políticos e ideológicos da classe burguesa no poder. Daolio (1997, p.34-35, grifos do autor) vai dizer que:

A partir do final dos anos 70 e início da década de 80, com o estabelecimento de um "inimigo comum" – a ênfase biológica na área e a dicotomia mente-corpo –, boa parte da então nascente comunidade científica da Educação Física alinhou-se em seus trabalhos, discursos e publicações, sob a denominação de "progressista", visando a construção de um movimento de

renovação na área. Entretanto, pouco tempo depois, com o próprio desenvolvimento dos estudos e debates, foram sendo explicitadas as diferenças entre as várias tendências na Educação Física brasileira.

O corpo, dimensão material cujo humano concreto se relaciona com o mundo e os demais seres vivos, não passa ileso às dissonantes contradições sociais e políticas, uma vez que assume as características culturais e sociais de cada época, podendo reproduzir ou romper com o sistema vigente.

O paradigma de corpo historicamente elaborado e valorizado em cada época não se desvincula dos embates de classe – burguesia e proletariado – que se dão na infraestrutura e orientam pedagogias, valores e éticas que se formam na superestrutura. Marx e Engels (2001, p.10) contribuem com a discussão dizendo que:

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Não podemos, naturalmente, fazer aqui um estudo mais profundo da própria constituição física do homem, nem das condições naturais, que os homens encontraram já prontas, condições geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras. Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história.

Ao atribuir ao corpo sentido estrutural e histórico, concreto do ser-humano no mundo, em conjunto com o meio em que se vive e que se transforma – tanto o meio quanto a si próprio dialeticamente – pela categoria do trabalho e com a partilha do espaço/território com os diversos seres vivos, é necessário encontrar conceito de corpo que consiga explicá-lo teoricamente a partir dessas conexões epistemológicas de base Materialista Histórica e Dialética. Todavia com o respaldo da crítica e autocrítica que impeçam leituras e análises ortodoxas³ da realidade, do objeto.

³ No texto, ortodoxa significa a interpretação economicista dada à Marx, tal qual no stalinismo que transformou as reflexões do mencionado autor em dogma pragmático. Freud (2010, p.50-51) contribui com a discussão quando afirma que:

E isto se dá pelo fato de ser esse o método pelo qual o presente texto se posiciona politicamente, pretende entender o corpo como objeto e os processos de educação que se dão pelos corpos como pedagogias capazes não só de reprodução, mas também de ruptura e emancipação.

Observa-se em Marx (2006) indicações que apresentam perspectivas que desencadeiam reflexões, cujo centro do debate ancora-se dialeticamente em conceito de corpo que o compreende na história como categoria material e concreta. Diz Marx (2006, p. 115 -116, grifos do autor):

Assim como para o homem como para o animal, a vida genérica possui a sua base física no fato de que o homem (como animal) vive da natureza inorgânica, e uma vez que o homem é mais universal do que o animal, também mais universal é a esfera da natureza inorgânica de que ele vive. Como as plantas, os animais, os minerais, o ar, a luz, etc., constituem, do ponto de vista da teoria, uma parte da consciência humana, na condição de objetos da ciência natural e da arte – são a natureza inorgânica espiritual do homem, os seus meios de vida intelectuais, que ele deve primeiro preocupar-se para a posse e efemeridade -, da mesma forma, do ponto de vista prático, formam uma parte da vida e da atividade humanas. No plano físico, o homem vive apenas dos produtos naturais, na forma de alimento, calor, vestuário ou habitação, etc. A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento da sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem *vive* da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo,

“Os comunistas acreditam haver encontrado o caminho para a redenção do mal. O ser humano é inequivocamente bom, bem-disposto para com o próximo, mas a instituição da propriedade privada lhe corrompeu a natureza. [...]. Não é de minha alçada a crítica econômica do sistema comunista, não tenho como investigar se a abolição da propriedade privada é pertinente e vantajosa. Mas posso ver que o seu pressuposto psicológico é uma ilusão insustentável. Suprimindo a propriedade privada, subtraímos ao gosto humano pela agressão um dos seus instrumentos, sem dúvida poderoso, e certamente não o mais poderoso. Mas nada mudamos no que toca às diferenças de poder e de influência que a agressividade usa ou abusa para os seus propósitos, e tampouco na sua natureza. Ela não foi criada pela propriedade, reinou quase sem limites no tempo pré-histórico [...]”.

com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza⁴.

Por meio da reflexão apresentada, vislumbrou-se o corpo como categoria constituída de dimensão fisiológica, psicológica, biológica e orgânica (o corpo orgânico), que permite aos indivíduos intervirem e atuarem na realidade concreta por meio do trabalho; e uma dimensão inorgânica (o corpo inorgânico), que é o meio natural de onde o ser-humano retira o seu sustento transformando o meio e a si próprio dialeticamente (BAPTISTA, 2001, 2007, 2013).

Esse legado de Marx ou marxiano⁵, de caráter Materialista Histórico e Dialético, a respeito do corpo é também partilhado e apresentado por Baptista (2001, p. 51) ao realizar pesquisa de caráter acadêmica e científica que tematizou o corpo na contemporaneidade, no tempo histórico presente.

[...] O corpo orgânico é o meio direto de vida do ser humano, o objeto material e instrumento da sua atividade vital. [...] é através do corpo orgânico que o Homem atua no mundo e subsiste, já que é através dele que cria condições de sua existência como ser que vive do trabalho. Em síntese, esse é o corpo com todos os seus ossos, músculos, órgãos e sistemas. Já o corpo inorgânico lhe é externo, sendo entendido como a própria natureza, como o próprio meio no qual cada ser se insere, e onde lhe é possível atuar, e de onde os seres vivos retiram os meios para a sua existência.

⁴ Baptista (2001, 2007, 2013) também chega ao entendimento do corpo na perspectiva materialista marxiana por meio das referências aqui apresentadas, sendo Marx e Engels (2001) e Marx (2006), dentre outras presentes em seus estudos e pesquisas. Para uma leitura, análise e melhor compressão do corpo em Marx sugere-se consulta tanto às obras marxianas apontadas quanto aos estudos de Baptista.

⁵ Legado marxiano significa a perspectiva que filosoficamente se apropria da obra de Karl Marx, distanciando-se de interpretações ortodoxas, ligadas a determinado militância partidária, do método no que tange à leitura crítica da cultura, política e economia. Essa perspectiva marxiana, segundo Santos Filho (2001), tem sua gênese a partir das obras de Georg Lukács.

No que tange ao legado marxiano pode-se dizer que ao se ver o humano e meio ambiente sendo parte da mesma natureza, resultante da infraestrutura, da realidade material, faz-se possível romper com dicotomias cartesianas difundidas pelo Positivismo e também com as de origem filosófica que asseveram existir prevalência da superestrutura, das ideias sobre a realidade concreta como se vê nas discussões idealistas de Hegel (1992).

Conclusões

Chegada a essa etapa acredita-se não ser possível afirmar que todas as discussões envolvendo o corpo – no campo temporal da história, dos processos de sua educação, dos conceitos que podem defini-lo – estejam total e completamente esgotadas. E isso se dá tanto pelos limites estruturais do texto/capítulo que possuem suas orientações normativas, quanto pela complexidade que o corpo apresenta ao ser tomado como objeto de investigação no campo acadêmico.

Entretanto, cabe ressaltar que através das discussões realizadas ao longo do texto, foi possível encontrar determinadas considerações que ao invés de serem conclusões inabaláveis e inquestionáveis, materializam-se em oportunidades para demais discussões teóricas que possibilitam desvelar, ampliar e aprofundar os olhares científicos sobre o corpo, objeto de estudo.

Dentre essas considerações destaca-se o caráter temporal do corpo, que lhe imprime tessituras características aos diferentes contextos em que ele se forma e materializa. Quer dizer-se com isso que o corpo é histórico e acompanha os processos históricos formados a partir da inserção e relação do humano com o tempo, bem como com a realidade social e com os demais humanos seja pela partilha e coletividade ou mesmo pela luta de classes.

O sentido, significado dado ao corpo em certo contexto histórico não será o mesmo atribuído em demais contextos que mudam, transformam e alteram a maneira pela qual os humanos

se apropriam da realidade, se relacionam entre si – política e economicamente – e educam os corpos.

Foi possível identificar que no plano sociológico o corpo não fica em posição de imparcialidade uma vez que os atributos culturais valorizados e cultuados por cada sociedade estão engendrados e marcados no corpo e que na esfera da política não há a possibilidade de neutralidade para a mencionada materialidade que é e forma o humano, sendo o corpo.

Quer se dizer com isso que o corpo não passa despercebido às investidas políticas, que delimitam estratégias de domínio e controle tendendo a educá-lo. Seja nas instituições educacionais, as escolas, ou nos ambientes de trabalho, fábricas/indústrias com vistas a assunção de normas republicanas – burguesas – de conduta ou para o processo produtivo e econômico.

Como objeto, o corpo pode ser estudado por diferentes campos do conhecimento desde aqueles vinculados às ciências pragmáticas de cunho Positivista até os que se conectam a área das Ciências Humanas e Sociais e uma delas é a Educação. Todavia, uma vez que estas diferentes áreas partem de pressupostos epistemológicos distintos ao investigar o corpo, cabe ressaltar que o método de estudo, análise e exposição são diferenciados o que ocorrerá também nos resultados das pesquisas.

Insatisfeitos com os limites do Positivismo outrora método majoritário na academia e na pesquisa em Educação Física, é que estudiosos do campo buscaram nas Ciências Humanas e Sociais e dentre elas a Educação, referências teóricas, autores e métodos – Fenomenologia, Materialismo Histórico e Dialético – que possibilitaram ampliar o olhar de investigação e análise científica na Educação Física e em um dos seus objetos que é o corpo, incluindo seus processos de educação. Fato que permitiu questionar a pedagogia da Educação Física que contribuiu com o *status quo*.

No esteio dos que optaram por romper com o domínio Positivista na área da Educação Física é que o presente texto construiu sua arquitetura teórica reconhecendo tanto o caráter político e ideológico quanto a incapacidade do referido método de

captar, problematizar e analisar o corpo – na história, nos mecanismos de sua educação – como objeto em sua complexa teia de totalidade, de reprodução ou ruptura, de continuidade ou descontinuidade, de liberdade ou emancipação com relação ao poder do sistema vigente.

De maneira crítica e autocrítica, assumindo o Materialismo Histórico e Dialético como método e a partir do legado marxiano é que foi possível encontrar elaboração teórica capaz de conceituar o corpo a partir de delimitação que dialoga com a perspectiva política, pedagógica e epistemológica do texto.

Chega-se a este ponto com a definição que defende e conceitua o corpo como dimensão material que permite ao humano se relacionar com o mundo – transformando-o e a si próprio de maneira dialética e pela categoria do trabalho – bem como os demais humanos e seres viventes. Estas relações se dão em uma realidade concreta, na história e podem ser de exploração, luta, cooperação ou coletividade tendo por princípio a constituição de paradigma de mundo que reflita os valores, saberes e projetos da classe que assume o poder.

Este corpo que é material assume tal condição pelas suas características orgânicas e psicológicas, mas também por suas características inorgânicas, sendo o meio de onde o humano retira o sustento (BAPTISTA, 2001, 2007, 2013). Falar do corpo é falar do próprio humano que por sua vez está na natureza e é parte integrante dela. Deste modo não há dicotomia entre humano e natureza, logo a menção ao humano é menção à natureza e vice-versa.

Fato que lhe permitiu evoluir ao longo do tempo histórico. Processo que não para mas segue pela cultura, pelo trabalho, pela política, pela arte, pela luta de classes. Eis o lugar de onde o texto investiga, estuda, compreende e conceitua o corpo. E uma vez sendo material pode-se falar de um humano que se situa no mundo através da sua corporalidade⁶.

⁶ A corporalidade pode ser entendida como a totalidade objetiva e subjetiva, psicológica e intelectual, muscular e cognoscente, cultural e comunicativa, social

Referências

BAPTISTA, T. J. R. *Procurando o Lado Escuro da Lua: implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia*. 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2001. Disponível em: <http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=973&listaDetalhes%5B%5D=973&processar=Processar>. Acesso em: 12 Jul 2015.

_____. *Educação do corpo: Produção e Reprodução*. 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2007. Disponível em: <<https://portais.ufg.br/up/6/o/Tese%20Tadeu%20Joao.pdf>>. Acesso em: 12 Jul 2015.

_____. *A educação do corpo na sociedade do capital*. 1ª ed. Curitiba: Appres, 2013.

BLOCH, M. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2002. Versão digital. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>>. Acesso em: 21 Fev 2017.

BRACHT, V. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99. p. 69-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 06 Mai 2016.

e afetiva que forma o corpo, faz parte do corpo, sendo utilizada no processo do trabalho que transforma dialeticamente natureza e corpo, mundo e humano. Diz Marx (1996, p. 297): “[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...]”.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DAOLIO, J. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80*. 1997. 97 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115147>>. Acesso em: 05 Abr 2016.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREUD, S. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). In.: FREUD, S. *Obras completas volume 18*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Versão digitalizada. Disponível em: <<https://joaocamillo.penna.files.wordpress.com/2013/10/freud-obras-completas-vol-18-1930-1936.pdf>>. Acesso em: 06 Abr 2016.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito: Parte I. 2*. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. Versão digitalizada. Disponível em: <[https://docviewer.yandex.com/?url=ya-disk-public%3A%2F%2FpM46%2B21q1id0wL1TAI%2ByZ2oMBhh7o47KD3Tb3erdL%2F8%3D&name=Fenomenologia%20do%20Esp%C3%ADrito%20\(Parte%20I\)%20\(dig.\).pdf&c=589b49f5151b](https://docviewer.yandex.com/?url=ya-disk-public%3A%2F%2FpM46%2B21q1id0wL1TAI%2ByZ2oMBhh7o47KD3Tb3erdL%2F8%3D&name=Fenomenologia%20do%20Esp%C3%ADrito%20(Parte%20I)%20(dig.).pdf&c=589b49f5151b)>. Acesso em: 08 Fev 2017.

LIMA, M. A. O. *O corpo sob a perspectiva de jovens skatistas*. 2017. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

MARTINS, C. J.; ALTMANN, H. Construções históricas de ideais de corpos masculinos e femininos. In.: BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A (Orgs). *A saúde em debate na Educação Física*. Volume 3. Ilhéus: Editus – Editora da UESC, 2007. p. 23-37. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/livro_debate.pdf>. Acesso em: 18 Fev 2017.

MARX, K. *O Capital*, Livro I, volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Versão Digitalizada. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf>. Acesso em: 07 Mar 2017.

_____. *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*. Copyleft: Ridendo Castigat Mores, 2000. Versão Digital para eBook: eBooksBrasil.com. Disponível em: <<https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/brumario.pdf>>. Acesso em: 26 Jul 2017.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Versão digitalizada. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/aideologiaalema_karlmarx_e_engels.pdf>. Acesso em: 13 Mai 2015.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. 5ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. Versão Digitalizada. Disponível em: <<http://www.ifibe.edu.br/arq/201507151648311870285950.pdf>>. Acesso em: 02 Mar 2017.

SANTOS FILHO, J. dos. Necessidade da ideologia ao desinteresse ideológico pela história: marxistas e marxianos. In.: *Revista Espaço Acadêmico* – Ano 1 – nº 1 – Junho de 2001 – Mensal – ISSN 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/001/01marx.htm>>. Acesso em: 31 Out 2016.

SOARES, C. L. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Imagens da educação no corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no Século XIX*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Materialismo histórico-dialético: movimento e inversão de perspectiva

Mauro Antônio do Nascimento¹

A razão, por meio da revolução copernicana em filosofia realizada pelo filósofo Immanuel Kant, deixou de orbitar o objeto e, trazida para o centro, buscou ser o sol que o clareia. Nesta perspectiva iluminista e idealista transcendental, há a compreensão que os objetos que afetam os nossos sentidos são cognoscíveis, isto é, só é possível conhecer os fenômenos, posto que a essência, por ser intangível, é incognoscível. Daí se segue, com base na teoria kantiana, que não se pode conhecer o mundo como ele é e, sim, representá-lo como ele pode ser. Essa crença kantiana distinguiu a ciência da metafísica, definindo que a primeira tem o poder de conhecer o objeto tangível e a segunda a meta de pensar a essência e, ingenuamente, Kant acreditou na pureza dessa substância imaterial – livre das contingências subjetivas –, cujo pressuposto idealista, de razão objetiva, a faz exercer uma determinada força gravitacional para colocar sob seus domínios o objeto do conhecimento. Essa razão, senhora da natureza – nesse dogmatismo que Kant acreditou ter despertado –, ao irradiar luz sobre o mundo dos fenômenos, o ordena por meio de uma

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar e mestre em Filosofia por esta mesma universidade. É especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE e bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Autor do livro *Ser e Declínio* e organizador do livro *Aproximação-Distância*. Foi professor de Filosofia do Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC e atua, desde 2017, como professor de Filosofia do Instituto Federal de São Paulo/IFSP.

racionalidade dissimulada que oculta as contradições que constituem a realidade concreta. Cria-se, assim, um cânone filosófico burguês de sustentação de uma ordem social alicerçada em contradições sociais.

Ora, a partir dessa perspectiva filosófica moderna, surgiu a concepção de homem universal, forjada por meio do sol metafísico do Século das Luzes para justificar a fábula lockeana que todos os homens nascem livres, iguais e são proprietários de si. Com base nessas premissas, os liberais concluíram que a desigualdade tem como princípio a mera deliberação dos indivíduos que escolhem, livremente, tornarem-se burgueses ou proletários por meio do trabalho.

De tudo isso fica evidente que, embora as coisas da natureza sejam dadas em comum, o homem (sendo senhor de si mesmo e proprietário de sua própria pessoa e de suas ações ou de seu trabalho) tinha já em si mesmo o grande fundamento da propriedade, e que o que formava a maior parte do que ele empregava para o sustento ou conforto do seu próprio ser, quando a invenção e as artes aperfeiçoaram as conveniências da vida, era perfeitamente dele, e não pertencia em comum aos demais. (LOCKE, 2005, p. 423-424)

Pois bem, este mundo representado como ele pode ser, com base nas falácias kantianas, é uma representação ideológica que falseia a realidade. Neste mundo fantasioso, o idealismo construiu sua panaceia que, de forma miraculosa, redimiu os homens de seu pecado original com a conversão do trabalho, enquanto valor negativo preconizado pelo catolicismo medieval, em valor positivo e instrumento de glorificação de Deus, conforme os princípios do calvinismo. Neste remendo teológico-filosófico, o cristianismo que, em sua origem era espiritualista, tornou-se materialista na vertente calvinista. Contudo, esse cristianismo materialista moderno orbita um centro gravitacional idealista ao presumir que a consciência determina os homens. Nessa mitologia moderna, a igualdade e a liberdade só existem formalmente, isto é, enquanto ideia (forma). Ora, o que existe na realidade concretada é ausência de liberdade e a desigualdade. Mas, ao pensarem nessa ideia, nesse mito que todos nascem livres e iguais, os homens sublimam seus desejos

concretos e acreditam, e esperam de bom grado, a redenção por meio do trabalho.

Nesse prisma, os liberais defendem a tese que compreende o trabalho como força que produz riqueza, porém, analisando a questão sem o falseamento ideológico, o fim desse trabalho é destituído do homem, posto que este foi convertido em um instrumento de trabalho, em uma coisa com valor venal, desumanizado, isto é, ele é tratado como uma mercadoria e, portanto, subordinado às leis do mercado, como a lei da oferta e da procura. Deve-se então compreender que a lei da demanda que se aplica as batatas, e a qualquer mercadoria, se aplica também aos homens. E para evitar a escassez da oferta de mão de obra, o trabalhador deve, segundo Smith (1996), receber um salário mínimo para sua manutenção e garantia das futuras gerações, caso contrário, se ele morrer de fome ou não repor o estoque de futuros trabalhadores, isto é, a sobrevivência dos seus filhos que também se tornarão reféns da lógica do mercado, haverá um aumento no valor do salário pago pelo burguês, o que ocasionará, dentro desse irracionalismo liberal, o aumento de custo do capitalista que precisa comprar força de trabalho. Ora, a resultante dessa equação, para essa classe que segue a lógica de minimizar custos e maximizar lucros, é uma sensação de horror diante da previsão de obter prejuízo em seus balanços contábeis. Sendo assim, para justificar a necessidade de existência de um salário mínimo, o fundador do liberalismo econômico argumentou que

O homem sempre precisa viver de seu trabalho, e seu salário deve ser suficiente, no mínimo, para a sua manutenção. Esses salários devem até constituir-se em algo mais, na maioria das vezes; de outra forma seria impossível para ele sustentar uma família e os trabalhadores não poderiam ir além da primeira geração." (SMITH, 1996, p. 120).

Ora, para garantir o equilíbrio dos preços do mercado, a "mão invisível", do Sr. Smith, reduziu os seres humanos à condição de sobreviventes de um sistema predatório que age para eliminar os excessos e evitar a escassez. Não há racionalidade nesses

pressupostos liberais e, a “mão invisível” que conduz a economia é o irracionalismo que leva o sistema capitalista a crises orgânicas, causadas pelos princípios que sustentam essa ordem de acumulação de lucro.

Como se vê, a essência incognoscível do Sr. Kant e a “mão invisível” do Sr. Smith, ao serem observadas por outro prisma, revelam o falseamento ideológico de sustentação e justificação de um sistema que tem por essência a hierarquização social e econômica. Portanto, é crucial que se compreenda que “Até hoje, a história de todas as sociedades é a história das lutas de classes.” (MARX e ENGELS, 2006, p. 28). Neste sentido, o opressor busca transformar a sua representação de mundo num sistema válido para todos, isto é, a concepção de mundo da classe dominante tem como pressuposto transfigurar os olhares do oprimido para que este enxergue o mundo por meio das lentes de seus próprios opressores. Daí se segue que “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 103). E esta transformação exige uma inversão de perspectiva que pressupõe um método que tenha como ponto de partida a realidade concreta. Desse modo, deve-se, primeiro, compreender que “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.” (MARX e ENGELS, 2007, p. 20).

Ademais, se há em Kant uma revolução copernicana em filosofia que desloca o objeto para a órbita da razão, há em Marx uma revolução metodológica que, para ser compreendida, necessita de um esforço analítico para situar o sujeito em sua relação com objeto, posto que o primeiro, torna a si próprio em objeto, sobretudo com a transformação do homem em objeto de investigação científica e filosófica com as mudanças de paradigmas impulsionadas pela teoria da evolução de Charles Darwin que situa o homem, juntamente com os demais animais, como ente da natureza e, não como um ser especial, apartado da natureza e centro do universo conforme os pressupostos da concepção antropocêntrica do período renascentista. Deve-se ainda

acrescentar que se intensifica o mecanismo de redução do homem à condição de objeto no sentido estritamente econômico como consequência do desenvolvimento do capitalismo e seu intrínseco processo de alienação.

[...] só quando a realidade objectiva se torna em toda a parte para o homem na sociedade a realidade das faculdades humanas, a realidade humana, e deste modo a realidade de todas as suas faculdades humanas, é que todos os objectos se tornam para ele a objectivação de si mesmo. Os objectos confirmam e realizam então a sua individualidade, eles são os seus próprios objetos, quer dizer, o homem torna-se pessoalmente o objecto. (MARX, 1989b, p. 198).

Portanto, a dicotomia sujeito/objeto perdeu a sua validade diante de um método dialético, fundando no princípio da contradição, isto é, os clássicos princípios lógicos-ontológicos de identidade, não-contradição e terceiro excluído, que fundamentam a lógica aristotélica, são colocados em xeque pelo filósofo Hegel. Assim, com a lógica dos opostos ou dialética hegeliana, há a supressão do princípio de não-contradição e, desse modo, Hegel fundou a sua lógica com base no princípio da contradição.

Heráclito, o Obscuro, compreendeu está dinâmica da realidade fundada no princípio da contradição que fez da lógica dos opostos ou lógica dialética de Hegel um retrato do pensamento mais adequado da natureza. Porém, a filosofia hegeliana esqueceu-se da “câmara escura” e constituiu uma concepção invertida da realidade. O materialismo histórico-dialético inverteu esta imagem idealista acerca do mundo, ajustando os olhares metodológicos para uma compreensão desmistificada da realidade. (NASCIMENTO, 2019, p. 36).

Pois bem, é neste vir-a-ser que se pode compreender a constituição do método marxista, isto é, em um devir que pressupõe uma inversão de perspectivas sintetizadas por métodos consagrados pela história da filosofia. Este movimento antitético é a essência do desenvolvimento filosófico. Como exemplo, há a clássica antítese entre Aristóteles e Descartes. Posto que para o aristotelismo a base do conhecimento é a indução, isto é, o

conhecimento empírico. Na perspectiva do estagirita, o conhecimento deve então começar pelo composto, ou seja, pelas substâncias que compõem o mundo físico, pois é mais fácil conhecer as substâncias compostas, portanto, o conhecimento mais difícil, que se alcança por último, refere-se às substâncias simples, como o Primeiro Motor Imóvel (Ato Puro). Assim, foi consagrado na filosofia, sobretudo a partir da filosofia medieval, a noção de metafísica enquanto a ciência que investiga as substâncias simples ou essências, o ser enquanto ser. Desse modo, estabeleceu-se a tradição aristotélica, desenvolvida pelos escolásticos, que a física é a base e a metafísica o último grau da sabedoria humana, o topo a ser alcançado. Daí se segue a antítese cartesiana que compreendeu a filosofia como uma árvore.

Assim toda a Filosofia é como uma árvore cujas raízes são a Metafísica, o tronco é a Física e os galhos que saem desse tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a Medicina, a Mecânica e a Moral; entendendo como a mais elevada e mais perfeita Moral a que, pressupondo um inteiro conhecimento das outras ciências, é o último grau da sabedoria. (DESCARTES, 2005, p. 243).

Observa-se então que o idealismo cartesiano estabeleceu a metafísica como a raiz de todo o conhecimento, nesta inversão, o último grau da sabedoria humana deixa de ser o conhecimento das substâncias simples, pois estas tornam-se o ponto inicial de toda a investigação filosófica e científica. E se para Aristóteles o conhecimento dos compostos é o mais fácil, para Descartes é o contrário, ou seja, é mais fácil conhecer aquilo que é simples e, o conhecimento dos compostos ou complexos, é mais difícil. Segue-se assim o desenvolvimento do método cartesiano que transforma a dúvida em método filosófico, posto que esta leva o indivíduo às evidências, isto é, ao que é indubitável. Desta forma, para o uso correto da razão, Descartes estabelece as regras de seu método que pressupõe, inicialmente, como primeiro passo, a evidência para, em seguida, realizar a análise, procedimento que divide o complexo ou compostos em partes simples, na sequência tem-se a

síntese, ou seja, começar pelos objetos mais simples para aos poucos ascender e alcançar o conhecimento dos mais difíceis, isto é, dos compostos para, enfim, realizar um processo de desmembramento com o intuito de revisar todos os procedimentos adotados anteriormente para se ter a certeza de nada ter omitido. Neste ínterim, Descartes chegou a sua fórmula mais famosa: “penso, logo existo”. Sendo o “Eu”, compreendido pelo cartesianismo como inato, a substância mais simples, uma evidência, indubitável, que se alcança por meio da dúvida.

Ora, no decurso histórico deste vir-a-ser, Karl Marx inverte a perspectiva cartesiana, definindo o seu método, o materialismo histórico-dialético, como analítico, isto é, que divide o complexo em partes simples para realizar em seguida a síntese que pressupõe um movimento que parte do simples para se alcançar a compreensão das estruturas mais complexas. Mas, se para Descartes o “Eu”, esta entidade imaterial e, por consequência, a raiz metafísica do conhecimento, é a substância mais simples, deve-se aqui, como demarcação de fronteira entre o idealismo e o materialismo histórico-dialético, compreender que, para Marx (2009, p. 262), “O trabalho é uma categoria inteiramente simples.” Sendo, portanto, este simples, a resultante de uma força vital humana que, na concepção marxista, é a raiz de toda a estrutura social e econômica.

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênue, até alcançar as determinações mais simples. Chegando a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2009, p. 258).

Tem-se assim o movimento do materialismo histórico-dialético em direção à compreensão da essência que constitui a realidade humana, do concreto ao concreto pensado, do particular ao universal e, desse modo, há a possibilidade de se compreender a totalidade das relações humanas. “É aí que termina a especulação, é na vida real que começa portanto a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 20). Ora, com base neste pressuposto, infere-se que, se para o filósofo Kant, o homem só pode representar o mundo como ele pode ser, para o filósofo Marx, o homem constrói o mundo a partir do trabalho, a força vital que transforma a natureza e o próprio ser do homem. É importante que se diga que esta construção se faz por meio de determinações históricas e, nesta perspectiva, Marx e Engels (2006, p. 31) consideraram que “A burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário.” Ora, por meio das revoluções burguesas, como a Revolução Inglesa (século XVII) e a Revolução Francesa (século XVIII), “a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança (MARX e ENGELS, 2006, p. 35). Conseqüentemente, ela foi a classe responsável por demolir os alicerces do Modo de Produção Feudal para construir, por meio do trabalho social, o Modo de Produção Capitalista. Ora, nesta seqüência revolucionária, Marx propõe a revolução proletária, para que os oprimidos construam um mundo que supere a lógica que socializa o trabalho e privatiza o seu produto, isto é, foi o trabalho social que construiu a velha ordem e é o trabalho social que constrói a nova ordem, porém, os produtos do trabalho comum são privatizados em favor da classe que se torna opressora. Portanto, é fundamental que se compreenda que o materialismo histórico-dialético, além de ser um método científico e filosófico, é também um método revolucionário que pressupõe a emancipação humana. Ora, Marx compreendeu que as revoluções burguesas, impulsionadas por forças econômicas e por princípios filosóficos burgueses, foram essenciais para a emancipação política que laicizou o Estado, emancipando-o da tutela religiosa. Mas

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tomado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 1989a, p. 63).

Sendo assim, torna-se necessário, por meio de um processo revolucionário, a abolição da verticalização do poder político com a supressão do Estado que representa os interesses da classe dominante. Para tanto, essa revolução, que conduzirá a humanidade à liberdade, precisa ter como vanguarda a classe operária que, por princípio, deve realizar a emancipação humana com a horizontalidade do poder político, isto é, a dicotomia sociedade civil (privada) vs. sociedade política (Estado) deverá ser superada para que a força social não esteja mais apartada da força política.

Pois bem, é importante destacar neste momento que, do mesmo modo que a burguesia possuía seus filósofos dedicados à construção de princípios para seus processos revolucionários, como John Locke – defensor da insurreição burguesa –, Marx buscou ser, ao logo de toda a sua vida, o filósofo da classe operária e, conseqüentemente, ele tornou-se um dos principais defensores das revoluções proletárias, transformando, assim, a sua filosofia em filosofia da práxis, isto é, revolucionária. Ora, segundo Marx e Engels (2007, p. 100), “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária”. Portanto, por meio do materialismo histórico-dialético, a mudança pode ser compreendida em sua essência e direcionada para a construção de um novo homem, em que “Cada uma das suas relações ao homem – e à natureza – tem de ser uma expressão definida, correspondendo ao objecto da vontade, da sua vida individual real.” (MARX, 1989b, p. 234-235). Desse modo, este novo homem, liberto da condição de coisa e de instrumento de trabalho, terá a possibilidade de ser o arquiteto de uma nova ordem em que haja, para todos, de fato, a igualdade e a liberdade.

Conclui-se então, como base no que foi exposto, que a história da filosofia se bifurcou em duas correntes diametralmente opostas. Uma destinada a acomodação do homem no mundo e a outra à emancipação humana. Pertencentes à primeira, há o idealismo e o liberalismo e, na última, o marxismo. Estas posições antitéticas constituem a gênese da filosofia que se desenvolve em direção ao seu oposto. Do mito ao logos, do racionalismo ao empirismo, do liberalismo ao comunismo, do idealismo ao materialismo histórico-dialético. E como bem considerou Gilberto Gil, de forma dialética, “O amor é como um grão, morre, nasce, trigo, vive, morre, pão”. Neste antagonismo de tese vs. antítese, chega-se à síntese que pressupõe o desdobramento de uma nova concepção filosófica nascida deste combate, cujo solo é a vida real e concreta. Pois bem, neste movimento, a filosofia deixou de ser a coruja de Minerva que levanta voo ao entardecer para apenas relatar os acontecimentos, sem interferir na realidade, como preconizou Hegel, para ser um princípio de transformação da realidade enquanto práxis revolucionária.

Referências

DESCARTES, René. Carta-Prefácio aos Princípios da Filosofia de Descartes. *Educação e Filosofia*, v. 19, nº 38, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/563/510>>. Acesso em: 26 set. 2020.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: _____. *Manuscritos Económicos-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989a.

_____. *Manuscritos Económicos-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989b.

_____. *Contribuições à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

NASCIMENTO, Mauro Antônio do. *Filosofia em Atos e as contribuições da teoria crítica para a fundamentação de um currículo emancipatório*. São Carlos: Repositório Institucional UFSCar, 2019.

Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12189>>. Acesso em: 26 set. 2020.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Trabalho e Educação: o estágio supervisionado na formação do pedagogo¹

Patric Oberdan dos Santos²

Luiz Bezerra Neto³

A proposta temática desse artigo surgiu de discussões e debates sobre a qualidade da formação do pedagogo e a influência do estágio supervisionado ao longo da formação, pois compreendemos que a educação é peça fundamental no desenvolvimento de qualquer sociedade. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral deste texto apresentar alguns dados sobre a legislação vigente acerca do estágio obrigatório para o docente, em especial o pedagogo.

O texto parte de uma abordagem qualitativa com foco na descrição da educação da classe trabalhadora e na formação do

¹ Texto apresentado na XXVIII Jornada de Jovens Pesquisadores, na Universidade de Santiago de Chile.

² Bolsista CAPES em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal de São Carlos com Bolsa FAPESP de Iniciação Científica e Graduando em Engenharia de Computação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, GEPEC/HISTEDBR.

³ Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) e da Revista de Educação (REVEDUC). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6388-3467>. E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

pedagogo. Foram utilizados como materiais base, textos de autores que discutem essa temática com enfoque histórico, no intuito de compreender esse processo, bem como a legislação vigente sobre a obrigatoriedade do estágio na formação do docente.

Para tanto, o texto foi dividido em três partes, na primeira intitulada “O trabalho como princípio educativo na formação do homem enquanto ser social”, é apresentado a concepção de homem de acordo com a psicologia histórico-cultural, e como o trabalho em sentido ontológico tem um princípio educativo e formativo.

Na segunda, intitulada “O Estágio supervisionado na formação do pedagogo”, são apresentados alguns dados sobre a necessidade do estágio na formação do pedagogo. Por fim são apresentadas as considerações finais.

Ao discutirmos a importância do estágio supervisionado, queremos deixar claro que não defendemos uma educação centrada nas práticas pedagógicas ou no estágio, como modelo educativo, pois temos clareza de que os fundamentos políticos e pedagógicos são centrais no processo educacional, dado que entendemos não ser possível ensinar se não tivermos completo domínio dos conteúdos que são fundamentais para o educador se posicionar diante da sociedade de classes.

O trabalho como princípio educativo na formação do homem enquanto ser social

A formação do ser humano enquanto homem, não é algo natural e espontâneo, essa formação se dá através da interação com outros homens em sociedade, Martins (2016) aponta que: “há que se reconhecer, então, que os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições de educação” (MARTINS, 2016, p. 47), como a autora aponta, um meio primordial que propicia esta construção do homem como homem em interação é a educação.

A educação se dá como processo de interação do ser humano em sociedade, pois, o homem é um ser social, Marx (2013) aponta que: “o homem é, por natureza, se não um animal político, como diz

Aristóteles, em todo caso um animal social” (MARX, 2013, p. 401), ou seja, tudo que o homem produz, é feito não por um único indivíduo mas pelo conjunto de homens que vivem e produzem em sociedade.

A educação, bem como o trabalho, são atividades exclusivamente humanas, ou seja, apenas o homem é capaz de trabalhar e de educar, e há uma relação entre esses dois atos, como destaca Saviani (2007) em seus primórdios, “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (SAVIANI, 2007, p. 154), sendo assim, o trabalho tem um princípio educativo e formativo, ele possibilita que o ser humanamente mais desenvolvido tecnicamente seja capaz de ensinar aos menos desenvolvidos.

Essa característica de o mais desenvolvido ensinar ao menos desenvolvido é o que ocorre tanto na escola como fora dela, todavia, a escola do sistema capitalista, gerida pelos donos do capital adota para si uma identidade dual, sendo assim proporciona para a classe dominante uma educação escolar de qualidade diferente daquela destinada aos trabalhadores, pois possibilita aos sujeitos que compõe a sua classe alguns mecanismos necessários para a compreensão da realidade em sua totalidade, e disponibiliza para a classe trabalhadora um conteúdo básico, que proporciona ao trabalhador que se compreenda a sociedade de forma fragmentada, possibilitando apenas algumas condições para que este possa trabalhar e reproduzir sua existência de acordo com os interesses do capital.

De acordo com Saviani (2007) apoiado nas leituras dos textos de Marx (2013) a revolução industrial desencadeou uma revolução educacional, pois a nova forma de produção humana dependia do trabalho com máquinas o que necessitava de certo nível de instrução por parte do proletariado, sendo assim, a educação para a classe trabalhadora serve à burguesia. Kuenzer (2007) ao falar sobre a dualidade negada aponta que:

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente

disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1171).

Essa dualidade apresentada pela autora nos mostra que a negação da educação não se dá apenas tirando-a do alcance da classe trabalhadora, mas também, concedendo o acesso de uma educação fragmentada e precária. No Brasil o acesso universalizado à escola se deu apenas no século XXI, mais de 500 anos depois da invasão portuguesa, esse processo de tornar a educação brasileira universal começa com a promulgação da constituição de 1988.

Mesmo o Brasil sendo o país mais importante econômica e politicamente da América Latina a universalização do ensino fundamental se deu de maneira extremamente desigual de acordo com as regiões do país (FRIGOTO, 2006), e o ensino Médio só se tornou obrigatório a partir do ano de 2013 com a alteração da LDB pela lei 12.796/2013.

Como tem sido amplamente discutido, sobretudo pelos educadores que adotam o marxismo como referência teórica e metodológica, a educação escolar sozinha não é capaz de mudar a realidade da classe trabalhadora perante a elite, todavia, não podemos deixar de reconhecer a sua importância formativa para os trabalhadores. Sendo assim, devemos considerar que um dos fatores que pode torná-la emancipatória ou não, é o papel exercido pelo professor, que pode estar mais alinhado com os interesses dos trabalhadores ou os interesses da burguesia. A educação escolar é um processo formativo contínuo que se dá ao longo de toda a vida, sendo assim, optamos por discutir a formação do pedagogo, e a importância do estágio supervisionado durante sua formação na graduação.

Neste sentido, cabe salientar que a escola tem o papel de transmitir conhecimentos, devendo ensinar a toda a sociedade tudo aquilo que de melhor a humanidade produziu. Assim, uma escola única, deve atender a toda a sociedade, rompendo com a dualidade de uma escola de conteúdos para a burguesia e uma escola de práticas ou formação para o trabalho para os trabalhadores.

O estágio supervisionado na formação do pedagogo

Buscaremos compreender a temática “O Estágio na Formação do Pedagogo”, para isso partiremos da premissa de que a prática do estágio supervisionado, além de ser componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, é essencial para a formação crítica do pedagogo enquanto profissional que intervém na realidade de modo consciente. Nessa perspectiva, iniciaremos ressaltando a importância social da educação escolar e da escola enquanto espaço privilegiado de acesso à educação escolar e que muitas vezes constitui o único meio pelo qual a classe trabalhadora alcança os conhecimentos científicos, daí a relevância da formação sólida dos professores que atuarão nesses espaços.

Continuaremos conceituando e discutindo o papel do estágio na formação do pedagogo, destacando esse componente curricular como importante ferramenta para a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre o que é ensinado e aprendido nas instituições de ensino e a realidade do trabalho escolar.

A educação escolar é tida como uma ferramenta de transformação social, no Brasil ela é assegurada a todos pela lei, enquanto direito individual e inalienável previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9.394/96. Direito que ganha ainda mais relevância quando se trata da classe trabalhadora, uma vez que dadas as condições materiais, esta classe não tem as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos científicos do que aqueles que provém da burguesia. Acreditamos poder fazer esta afirmação, pois de acordo com Bittar (2009) as primeiras notícias

acerca das escolas relatavam que só tinham o direito de frequentá-la os filhos das classes dominantes, ou seja, o que deveria ser um direito de todos era um privilégio de poucos.

Situação que, no Brasil, somente passou a se modificar de modo mais sistemático com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que prevê a educação escolar enquanto direito de todos. Embora assegurada por lei, a educação escolar é um direito que ainda é negado a parte da população brasileira. Para esse direito ser cumprido, dentre outras coisas, o Estado deve manter os espaços onde ocorrerão as aulas (instituições de ensino), remunerar aqueles que ensinarão, no caso os professores e garantir condições para uma formação de qualidade aos docentes.

No que tange à qualidade da formação docente, o estágio se mostra um componente curricular de extrema relevância, uma vez que, na maioria dos casos, é a primeira possibilidade de contato dos futuros professores com a realidade escolar na qual vai trabalhar. No que diz respeito aos pedagogos, sobretudo com a realidade da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é a possibilidade de, com a ajuda de profissionais mais experientes experimentar a realidade que fará parte do seu trabalho por muitos anos, durante sua vida. Os professores são figuras centrais no processo de ensino e aprendizagem, na educação básica, a partir de uma visão histórico-cultural, são entendidos como os parceiros mais experientes em relação as crianças, e no nível superior como os profissionais que se aprofundaram no tema que lecionam, por meio do ensino, pesquisa e extensão. Mas o que torna professores pessoas comuns? Há um adágio que diz que o principal elemento é a “vocação” da pessoa, entretanto, acreditamos que para se tornar um professor é necessário dedicação e capacitação técnica, intelectual e profissional, bem como, compromisso político, portanto, a seguir será apresentado brevemente alguns aspectos da formação do professor, em especial o vivido durante o estágio de docência.

A formação de professores é regulamentada por lei, o que garante legitimidade do processo educativo. Iniciaremos citando a lei máxima da educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional 9394/96, que nos aponta algumas características da composição formativa dos agentes educacionais e em seu 61º artigo prevê “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;”

Portanto, a LDB determina que para atuar na educação básica é necessária formação em nível médio ou superior na área da educação. Um aspecto muito importante na formação do professor é o estágio curricular supervisionado, pois nesse momento o estudante vai se aproximar da prática baseado em toda teoria que aprendeu na faculdade. Sobre isso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) destaca a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (BRASIL, 2019)

Para Pimenta e Lima (2006) será nesse momento de formação que, enquanto estagiário, se estabelecerá reflexão sobre as teorias e sua relação com a prática e ele desenvolverá habilidades e competências para desenvolver o que as autoras chamam de práxis pedagógica. Em outras palavras, é o momento de conectar saberes teóricos e práticos em uma ação social educativa.

A Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, em seu primeiro artigo aponta as concepções do que é e o que deve ser o estágio supervisionado na formação docente:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Assim, o estágio se apresenta como parte do processo de aprendizagem para o estagiário, sendo um momento muito rico em sua formação, pois ao ter contato com a sala de aula ele terá uma visão mais ampla de problemas que antes só tinha o contato pela teoria, e nesse momento de formação ele terá apoio do professor responsável pela sala ou de seu supervisor, pessoas com maior experiência na área.

O estágio é o momento da formação do pedagogo em que se exerce atividade de cunhos teóricos e práticos que são determinantes para capacitação enquanto profissional, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 prevê “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019) Essa prática se desenvolve a partir de duas modalidades: estágio de regência e estágio de observação. Pimenta e Lima (2006) destacam que eles devem ser acompanhados de forma incisiva para que o aluno tenha bom desempenho e conhecimento crítico e reflexivo para intervir na realidade em favor da escola de qualidade.

Pimenta e Lima (2006) apontam que é necessário realizarmos uma crítica a respeito da formação docente, segundo elas, os problemas se destacam em especial no campo da didática e da pedagogia, as autoras nos chamam a atenção para não fazermos a crítica apenas, mas para apontarmos possíveis soluções. Há uma ressalva para essa questão que se refere as relações práticas que se estabelecem entre escola e universidade, que precisam estar conectadas entre os diferentes tipos de saberes que cada instituição educativa oferece.

Nessa perspectiva, é importante que o estagiário não seja visto como um auxiliar, isto é, ele não pode ser incumbido de realizar atividades que o professor não goste, apenas por não gostar, ele também não deve ser visto como um “escravizado”, esse momento ele deve observar a prática do professor e aprender com a observação, e o professor deve estar sempre presente para apontar

possíveis melhorias em sua prática docente. Sobre isso, Guedes (2009) destaca que:

Se não acontecer a mediação do professor de estágio, possivelmente a ação docente via Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino, se efetivará no senso comum em que o futuro professor se pauta mais na maneira como foi ensinado (senso comum, prática) do que nas formas que ele aprendeu a ensinar (estudo teórico). (GUEDES, 2009, p. 9421)

Além da mediação do professor de estágio, o estagiário ao adentrar em uma sala de aula deve estar preparado, ou seja, elaborar um plano de observação, para que não seja apenas observar por observar. Igualmente, conversar com o professor responsável para realizar uma intervenção ao longo do estágio, para isso ele deve elaborar um plano de estágio, que contenha uma metodologia teórica, a sala de aula será o espaço para colocá-la em prática, é importante ressaltar que teoria e prática devem dialogar entre si. Neste sentido concordamos com Saviani (2011) quando aponta que “se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Na mesma linha, Pimenta e Lima (2005) ao pensar sobre o estágio na formação do pedagogo destacam “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Além disso, é importante que durante o estágio o professor regente e o aluno conversem, criando assim um ambiente que possibilite a troca de experiências e vivências, nesse sentido Borssoi (2008) destaca que:

Os cursos de formação e os professores devem considerar que o estágio é um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico, possibilitando habilidades de pesquisa e investigação do ambiente escolar e conhecimentos relacionados à teoria, tendo como fio norteador a “ação-reflexão”. Faz-se

necessário também, o comprometimento por parte dos alunos para que desenvolvam os estágios com essa finalidade. (BORSSOI, 2008, p. s/p)

Portanto, ficou-nos evidente a relevância do estágio na formação do pedagogo, ou seja, aquele profissional que irá atuar sobremaneira na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura tem assumido um caráter que vai muito além da mera observação do fazer pedagógico dos professores regentes, legislação e pesquisadores no assunto convergem ao afirmar o papel do estágio na superação da dicotomia entre teoria e prática.

Considerações finais

A sociedade é composta por duas classes antagônicas, onde uma explora e outra é explorada, essas classes Marx chama de burguesia e proletariado, ambas as classes estão sempre em luta, um dos campos dessa batalha é a educação escolar, escolhida aqui como tema para esse artigo.

O espaço físico da escola muitas vezes é o único lugar em que os filhos da classe trabalhadora terão acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, por isso, mesmo ela sendo gerida pelo sistema capitalista, é necessário reconhecer sua importância formativa para os trabalhadores, e nós enquanto professores, devemos ter uma prática pedagógica que proporcione aos nossos alunos uma visão crítica da sociedade.

Todavia, é importante frisar que para chegarmos as salas de aulas e formarmos novas pessoas, também passamos por uma formação mais aprimorada, e durante essa formação há o estágio supervisionado, que é um momento essencial na formação do professor, nesse momento ele entende que teoria e prática não se separam, mas que uma complementa a outra.

Ao redigir esse artigo, optamos por fazer um breve apontamento da luta de classes da sociedade, e como essa luta reflete no campo educacional, e como nós enquanto professores

podemos utilizar a escola como um espaço crítico de formação, mas para que assim consigamos fazer, é preciso que tenhamos uma formação sólida, e uma das bases dessa formação é o estágio supervisionado.

Assim, os momentos de estágio colaboram para a aproximação entre o que é estudado nas instituições de ensino e as escolas e para uma formação de professores críticos, capazes de problematizar e reorientar suas práticas a partir da teoria. Deste modo, concluímos que a educação sozinha não é capaz de transpor as desigualdades sociais, todavia, vemos ela como o principal fator para isso, sendo assim destacamos a importância de uma formação consolidada de professores, que passa por uma prática de estágio crítica, que capacite os futuros professores para a problematização das realidades social e educacional.

Referências

BITTAR, Marisa. *História da educação: da antiguidade à época contemporânea*/ Marisa Bittar.-São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BORSOI, B. L. O Estágio na formação docente: da teoria a prática, ação reflexão. In. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia, 1. 2008, Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2008.

BRASIL, 2008- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
Acesso em: 27 outubro 2020.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Associação dos Advogados de São Paulo, 2010.

BRASIL. *Lei n. 11.788*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de setembro de 2008.

BRASIL. *Lei n. 9394/96*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei no 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje*. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. pp. 241-288

GUEDES, S. T. R. *A Relação Teoria e Prática no Estágio Supervisionado*. In. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, nº 9. 2009, Curitiba: PUCPR, 2009.

KUENZER, Acácia. Z. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

MARTINS, L. M. *As contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo*. In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica a Economia Política: Livro I: o processo de produção do capital/ Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]*. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poésis. V. 3, Números 3 e 4, 2005/2006, pp.5-

24. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542> Acesso em: out. 2020

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*/ Dermeval Saviani 11 ed. rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos*. **Revista Brasileira de Educação**, Janeiro – abril, ano/vol. 12, número 34, ANPED, São Paulo, Brasil 2007

O marxismo como método revolucionário e a categoria espaço como totalidade em movimento

Rodrigo Simão Camacho¹

O texto tem o objetivo de fazer uma discussão teórica acerca dos elementos centrais que caracterizam o materialismo histórico e dialético enquanto método e, a partir dele, construir uma reflexão acerca da categoria espaço. Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo, o espaço geográfico é uma totalidade dinâmica e contraditória produzida historicamente na relação entre sociedade e natureza mediada pelas relações de trabalho. Assim, o processo de produção espacial é a natureza primitiva transformada em segunda natureza. Este é o movimento contínuo de historicização/humanização/socialização da natureza.

O método que permite essa compreensão é o materialismo histórico e dialético. Esse método é revolucionário porque permite entender a realidade como uma totalidade em que é constante o movimento de construção/desconstrução/recriação, e que o processo de produção/reprodução socioespacial e territorial se faz historicamente pelas classes que compõem a sociedade por meio

¹ Possui Graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente; Pós-Doutorado em Geografia pela UFMS. Atualmente é Professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e nos Programas de Pós-Graduação em Geografia na UFGD e na UFMS (campus de Três Lagoas). É coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq: Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GeoEduQA) e membro da Rede DATAUTA.

das relações de trabalho entre sociedade e natureza (CAMACHO, 2008, 2014).

Esse paradigma científico² entende a necessidade e a possibilidade de ruptura com o modelo socioeconômico vigente por meio da participação ativa (práxis) dos sujeitos oprimidos/explorados/subalternizados que compõem a sociedade. Concebe o ser humano como ser concreto que transforma a natureza com suas relações de trabalho e modifica a realidade com suas opções/ações políticas. Sendo que a necessidade da superação com o modelo vigente se faz devido à coisificação/alienação/exploração/subalternização do ser humano decorrente do modo de produção capitalista e de sua sociedade estratificada.

A metodologia desse texto baseia-se na reflexão teórica acerca de dois temas centrais. O primeiro tema é o materialismo histórico e dialético e o segundo tema é a categoria de espaço e território. As discussões de ambos temas foram baseadas nas considerações de Karl Marx, Friedrich Engels e autores das ciências sociais que seguem o paradigma marxista, com ênfase, em geógrafos.

O materialismo histórico e dialético enquanto método de análise/transformação da realidade pela práxis

No processo de construção do conhecimento científico temos diferentes interpretações da realidade que formam conceitos, teorias, categorias, paradigmas, métodos, ideologias, etc., elementos que compõem a formação do pensamento científico. Essas diferentes leituras da realidade disputam a hegemonia do processo de avanço do conhecimento científico (FERNANDES, 2020; CAMACHO, 2014).

Para compreendermos a diversidade de métodos é necessário entendermos que as bases teóricas que foram os responsáveis pela organização do pensamento científico e filosófico até hoje foram: o empirismo inglês, o idealismo alemão, a dialética hegeliana, o

² Também denominado de epistemologia/filosofia da *Práxis*.

positivismo comteano e o materialismo histórico marxista. Estas teorias deram origem a métodos distintos. Estes serviram de base para interpretações distintas acerca da realidade (SPOSITO, 2004).

A utilização destes depende da intencionalidade e da postura política assumida pelo intelectual. Foi com Karl Marx e Friedrich Engels que a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico). Eles substituem o idealismo pelo materialismo e a dialética materialista passa a ser considerada a ciência das leis gerais do movimento (GADOTTI, 2000; CAMACHO, 2014).

A dialética é o método capaz compreender o *movimento na história* a partir da confrontação da *tese-antítese-síntese*. A partir do entendimento do movimento da história podemos compreender a totalidade das relações sociais rompendo-se com a visão fragmentária do positivismo (SPOSITO, 2004). Friedrich Hegel, criador da dialética contemporânea, concebe o pensamento como uma dinâmica que se realiza por meio de superações movidas pela contradição.

Hegel concebe o processo racional como um *processo dialético* no qual a *contradição* não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por *contradições superadas*, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese. (GADOTTI, 2000, p.18, grifos do autor).

No entanto, para o materialismo dialético, a ideia é a tradução do real na mente humana, já para Hegel o pensamento é autônomo, ou seja, não depende do real para se constituir. Tem como característica central o movimento e a contradição interpretadas pela perspectiva do idealismo. Em suas palavras: “[...] movimento através da independência da consciência [...] da luta de libertação absoluta da consciência cindida em si mesma;

movimento em que o ser-Outro desvanece para a consciência enquanto é somente para ela (HEGEL, 2013, p.172).

Dessa forma, a realidade de Hegel é uma ficção, apenas representação do real. Na contramão, Marx e Engels, ao aprofundar o método dialético, tem como ponto de partida a história da materialidade dos processos sociais. Por conseguinte, “totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu a terra, aqui se ascende da terra ao céu. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Em sua principal obra, *“O Capital”, Marx explicita as diferenças da sua dialética em relação à de Hegel:*

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. [...]. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem [...]. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. (MARX, 2013, p. 83).

A vida material/social que produz a consciência e, não o contrário, como pensava Hegel e os teóricos idealistas. A essência da consciência está nas relações sociais/materiais que envolvem as contradições e conflitos provocados pelo modo de produção vigente. Assim...

A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. [...]. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Por isso, a dialética materialista parte da realidade para construir as reflexões teóricas, ou seja, parte da vida real do ser humano em seu processo de reprodução. Concebendo, assim, o ser humano como sujeito ativo no processo de sua existência. Ser humano esse feito de carne e osso, que se alimenta e se protege do frio e, por isso, trabalha

para transformar a natureza a partir de suas necessidades. Mas, também, nesse processo, produzem a cultura, a arte, a ciência etc.. Por isso, “[...] a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Para Marx e Engels, a produção de nossas ideias/representações/consciência é a consequência das relações que o ser humano tem durante sua vida real, enquanto reproduz sua existência. As ideias representam a maneira com que o ser humano vive o seu tempo-espaço, ou seja, a forma como se relaciona em sociedade e o que ele faz em geral. A consciência humana não existe descolada da vida material, isto é, o que pensamos/sentimos é representação/reflexo do que vivemos materialmente. Por conseguinte, “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Ao contrário do que os idealistas pensavam: “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.37). Pensamos aquilo que vivemos em nossas relações concretas, durante a nossa existência histórica. Portanto, “[...] são as condições históricas que determinam as ideias, e não o seu contrário [...]”. (ALMEIDA, 2006, p. 58-59).

É na prática que o ser humano cria a condição material para a reprodução de sua existência. É pela nossa ação, agindo sobre o meio, que estabelecemos uma relação concreta com o mundo exterior. Dessa relação concreta resultam as nossas sensações, percepções e representações, elas, por sua vez, fazem a conexão entre os conhecimentos: sensorial e conceitual. Logo, é na prática, ao exercer a ação, experimentar e etc., que testamos a essência do nosso saber (GOMES, 1991; CAMACHO; ALMEIDA, 2008).

De maneira sintética podemos considerar que a construção da consciência é o processo de “imaterialização” da realidade, ou

seja, “[...] a consciência é a natureza imaterial, traduzida em imagens abstratas configuradas em pensamentos, sentimentos, emoções... etc.”. (GOMES, 1991, p.32).

O materialismo dialético contesta as interpretações que atribuem à construção da realidade à consciência e, assim, não consideram a consciência como uma construção determinada/refletida pela realidade. Esses teóricos constroem essa concepção tendo como base o fato do homem transformar o mundo através de sua opção prática sobre ele, como também por sua ação interpretativa e explicativa da realidade. Sendo assim, a interpretação da realidade acarretaria, automaticamente, em transformação social. Trata-se de uma interpretação errônea, visto que a tomada de posição requer, primeiramente, a produção da consciência que é, por sua vez, construída na reflexão a partir da realidade objetiva (GOMES, 1991; CAMACHO; ALMEIDA, 2008).

No entanto, é necessário esclarecermos algumas especificidades dessas afirmativas. É o ser humano, que, ativamente, interage com o seu meio transformando as informações da realidade em conhecimento. Não é um simples processo mecânico de funcionamento fisiológico cerebral, mas de uma relação cognitiva entre o ser humano e o seu meio material. E para que esse processo seja possível, o ser humano possui a estrutura cerebral que lhe possibilita fazer a transformação da realidade objetiva em representação subjetiva (CAMACHO; ALMEIDA, 2008). Dito de outra maneira:

A dialética materialista não reduz o mundo da consciência a produto, isto é, a resultado da matéria, como fazem os “materialistas vulgares”. Estes reduzem mecanicamente a elaboração da consciência ao simples funcionamento fisiológico do cérebro, quando, na realidade, o conteúdo da consciência como base espiritual do ser humano é formado, como já mencionados, pela relação cognitiva do homem com o seu mundo objetivo e tendo na estrutura cerebral o seu *substratum* especializado capaz de refletir (imagem subjetiva) o mundo exterior (realidade objetiva). (GOMES, 1991, p.32).

Concebemos que a subjetividade só existe integrada a materialidade, ou seja, a materialidade do mundo é uma condição essencial para a existência dos valores simbólicos. Sem materialidade não existe subjetividade. É preciso recuperar a dimensão material da realidade, visto que esta dimensão está sendo substituída de forma dual e unilateral pela subjetividade. Não existe na realidade a oposição cartesiana e positivista: material *versus* simbólico. Mas uma inter-relação formando uma totalidade, visto que a apropriação humana da materialidade do mundo tem sempre uma significação/subjetividade e, portanto, tais relações se encontram interligadas (CAMACHO; ALMEIDA, 2008). Em outras palavras:

É preciso recuperar essa dimensão material, sobretudo nesse momento como o que vivemos em que se dá cada vez mais importância à dimensão simbólica, quase sempre de modo unilateral, como se o simbólico se opusesse ao material. É preciso considerar aqui que a geograficidade vai além das condições naturais, como é aceito nas ciências sociais. Com certeza, a natureza faz parte da materialidade que constitui o espaço geográfico. E aqui não se admite uma distinção, tão cara ao pensamento dualista dicotomizante, entre o material e o simbólico. Consideramos, ao contrário, que os homens e mulheres só se apropriam daquilo que faz sentido; só se apropriam daquilo a que atribuem uma significação e, assim, toda apropriação material é, ao mesmo tempo, simbólica. (PORTO-GONÇALVES, 2002, não paginado).

A subjetividade humana é construída na relação com a realidade material da natureza. Todavia, não é uma relação automática, se trata de um processo de construção cognoscível. Não se trata de um processo passivo de transformação da materialidade em consciência, como defendem os materialistas vulgares. Ou seja,

A dialética materialista não reduz os processos espirituais existentes na consciência do ser humano (pensamentos, sentimentos, aspirações, estados de ânimo, emoções etc.) à condição de substância, como querem fazer crer os “idealistas”, notadamente os compromissados ideologicamente com o sistema de dominação reinante. Querem fazer crer perante a sociedade que os materialistas dialéticos são desprovidos de sentimentos, emoções, enfim dos valores espirituais que os seres humanos possuem. Muito pelo contrário,

os aspectos subjetivos do homem são, em ordem crescente, no dia a dia, valorizados pelos povos que imprimiram uma nova construção da sociedade humana, regido pelas leis objetivas do desenvolvimento dialético e histórico da humanidade. (GOMES, 1991, p.31).

Loureiro (2004) afirma que para o marxismo as relações sociais são construídas, historicamente, por meio de uma dinâmica realizada por contradições e, por sua vez, superação dessas contradições. A partir do método dialético, Marx pode elaborar conceitos, desenvolver teorias e interpretar as determinações do modo de produção capitalista. Dessa forma, a concepção de movimento da história possibilitou a Marx, “[...] a elaboração de conceitos (renda absoluta, mercadoria) e de teorias (mais-valia, por exemplo), permitiu a mais elaborada leitura do capitalismo como modo de produção historicamente produzido com todas as suas determinações”. (SPOSITO, 2004, p. 44).

A partir de várias influências difusas nas áreas da filosofia, economia e política, Marx desenvolveu um método que incorpora de maneira indissociável a teoria e a prática, o concreto e o abstrato. A sua grande contribuição está no fato de que ele demonstra que o ser humano tem a capacidade de mudar a história ao invés de apenas se adaptar a ela.

[...] Marx reuniu todos esses elementos difusos (e mais) constituiu um método que, pela *fusão da teoria abstrata e da prática concreta, permitiu a criação de uma prática teórica através da qual o homem podia antes moldar a história do que ser moldado por ela. Marx viu que ninguém antes tinha visto: que os inumeráveis dualismo que cercam o pensamento ocidental (entre o homem e a natureza, entre fato e valor, entre sujeito e objeto, entre liberdade e necessidade, entre a mente e o corpo e entre o pensamento e a ação) podiam ser resolvidos somente através do estudo da prática humana; e, quando necessário, através de sua criação. [...] (HARVEY, 1980, p.247-248, grifo nosso).*

O materialismo histórico e dialético rompe com a concepção da produção histórica linear/mecânica, construída por um pensamento autônomo independente da práxis dos sujeitos. Passa-se a conceber, a partir do marxismo, que são as relações sociais concretas que passam a condicionar a produção da razão. São os

sujeitos constituídos em sociedade, por um antagonismo de classes, que comandam o processo histórico. O motor da história é a luta de classes, por isso nossa vida é parte intrínseca da história. Podemos dizer então que é a luta de classes que, historicamente, produz a consciência (CAMACHO; ALMEIDA, 2008). Desse modo,

O Marxismo histórico dialético introduz a concepção do desenvolvimento histórico como processo que revoluciona a vida, rompendo, desse modo, com a história vista como processo linear, etapista, comandada por uma razão/pensamento autônomo, independentemente das ações do homem. [...]. (ALMEIDA, 2006, p.59).

Na relação da teoria com o *método dialético*, podemos dizer que, a partir de Marx e Engels, a teoria passa a adquirir um significado novo, com objetivo de atender os interesses das classes subalternas (classe trabalhadora). Passa a ter um sentido revolucionário, de revelar a essência da dominação e da exploração de alguns sobre os demais. Bem como o de apontar caminhos para a libertação dessa dominação. Inicia-se, assim, a concepção da produção do conhecimento inerente a luta de classes. A interpretação do mundo passa ser disputada pelas classes que o compõem (CHAUÍ, 1980; CAMACHO, 2014).

Para o marxismo, apesar dos seres humanos produzirem a história, eles possuem uma prática social condicionada pelas estruturas dominantes devido a alienação e a coisificação provocada pela subordinação das relações de trabalho ao domínio do capital e a legitimação dessas relações pelo poder ideológico, situação que faz com que a aparência da realidade seja diferente da essência. Dessa forma, somente pela consciência, construída a partir da práxis dos sujeitos, é que o ser humano pode se libertar. É por meio da ação histórica que os indivíduos produzem/reproduzem as relações sociais, podendo, nesse movimento, construir outra realidade (CAMACHO, 2008, 2014).

Dessa forma, para o marxismo, a transformação histórica não se faz pelo pensamento, mas pela práxis. Também, não são os intelectuais que produzem sozinhos a história, mas, sim, os oprimidos coletivamente. O potencial concreto para a revolução

encontra-se no paradoxo da realidade, sendo que esta realidade é constituída pelo capital de um lado e pelos trabalhadores, do outro. Formando, assim, uma massa revolucionária. Por isso, Marx convida a todos os explorados do capitalismo para lutarem coletivamente pela libertação do capital (CAMACHO, 2008, 2014). Em outras palavras: “a libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento”. [...] daí sua assertiva “Proletários de todos os países, uni-vos!”. (ALMEIDA, 2006, p.59).

O espaço como totalidade: condição/produto das relações sociedade/natureza mediadas pelo trabalho

Impõe-se, na análise, apreender objetos e relações como um todo, e só assim estaremos perto de ser holistas, isto é, gente preocupada com a totalidade (SANTOS, 1988, p. 21).

O materialismo dialético tem uma grande contribuição para a ciência, especialmente para a geografia, no que diz respeito à concepção da relação tempo-espaço. Para o marxismo, espaço-tempo formam uma totalidade inseparável, constituindo-se nas duas dimensões ontológicas que formam a realidade. Rompe-se, dessa maneira, com a afirmação de Kant que a história é a ciência do tempo e a geografia é a ciência do espaço, afirmação que dicotomizava a relação tempo-espaço. Assim...

Na concepção filosófica do materialismo dialético, espaço e tempo são duas dimensões de uma mesma realidade: a materialidade do mundo. Não há matéria fora do espaço e do tempo, como também não há espaço e tempo fora da matéria. Eles são inseparáveis e, pelo fato de não existir matéria sem movimento, fazem parte da dinâmica da matéria. O espaço se reproduz indefinidamente como novo espaço e o tempo como novo tempo. (GOMES, 1991, p. 52).

A Geografia é uma ciência que, da mesma forma que outras ciências sociais, têm como objeto de estudo a sociedade. Todavia, a Geografia a estuda por meio de suas categorias de análise, entre elas, o *espaço*.

O conteúdo corporificado, o ser já transformado em existência, é a sociedade já embutida nas formas geográficas, a sociedade transformada em espaço. A fenomenologia do espírito de Hegel seria a transformação da sociedade total em espaço total. A sociedade seria o ser, e o espaço seria a existência. O ser é metamorfoseado em existência por intermédio dos processos impostos por suas próprias determinações, as quais fazem aparecer cada forma como uma *forma-conteúdo*. [...] um movimento permanente, e por esse processo infinito a sociedade e o espaço evoluem contraditoriamente (SANTOS, 1988, p. 10).

O movimento contínuo de historicização da natureza ocorre por meio das relações de *trabalho*, ou seja, a “organização espacial é o resultado do trabalho humano acumulado ao longo do tempo” (CORRÊA, 1986, p. 61). É por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza em objetos que satisfaçam suas necessidades e garantam a sua reprodução. A natureza fornece o material que o trabalho do ser humano transformará nos objetos com os quais satisfará a suas necessidades variadas. Segundo Moreira (1985, p.68), a “[...] ‘relação do homem-meio’ é uma relação de trabalho. Logo, o que se tem na forma da organização espacial é a própria sociedade” (MOREIRA, 1985, p. 68). Tendo em vista que...

A sociedade concreta cria seu espaço geográfico para nele se realizar e reproduzir, para ela própria se repetir. Para isto, cria formas duradouras que se cristalizam sobre a superfície da Terra. Caso contrário, insistimos, a sociedade se extinguiria. (CORRÊA, 1986, p. 57, grifo nosso).

De maneira simplificada podemos dizer que, primordialmente, essa relação significa a “[...] natureza primitiva transformada em segunda natureza, para empregar uma expressão de Marx [...] a organização espacial é a segunda natureza, ou seja, a natureza primitiva transformada pelo trabalho social” (CORRÊA, 1986, p. 54).

Ainda podemos considera-la como a realização do movimento de fusão dialética entre história natural e história social, ou seja, de “historicização da natureza e naturização da história [...]”. (MOREIRA, 1985, p. 74). Corroborando, “diz Marx que, desde o aparecimento do homem na face da Terra a história dos homens e

história da natureza confunde-se e se fundem em um só e mesmo plano” (MOREIRA, 1985, p. 74).

A segunda natureza são todas as formas espaciais. São os fixos e fluxos, que nos fala Milton Santos (1988, 1999), distribuídos sobre a superfície da terra. Todas as produções sociais. Todas as construções humanas. Nas cidades, podemos elevar, as moradias, as pontes, as estradas etc. No campo, onde está a produção da agricultura. Tudo isso é a segunda natureza. Produto/condição da organização espacial da própria sociedade. Em outras palavras:

[...] Estes objetos fixos ou formas dispostas espacialmente (formas espaciais) estão distribuídos e/ou organizados sobre a superfície da Terra de acordo com alguma lógica. O conjunto de todas essas formas configura a organização espacial da sociedade. (CORRÊA, 1986, p. 54, grifo nosso).

A importância do trabalho é de tal magnitude que podemos afirmar que “o trabalho criou o próprio ser humano”. É a condição/produto de existência da vida humana. Também, é responsável por atribuir valor as coisas. Criando mercadorias, por meio da transformação da natureza, produzindo toda a riqueza existente. Nas palavras de Friedrich Engels: “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. (1977, p.63).

As relações de trabalho se originam das próprias necessidades materiais humanas de sobrevivência. Surgiu para atender as necessidades mais básicas do ser humano, sobretudo, de alimentação, por meio, primordialmente, da caça e da pesca e, mais tarde, da agricultura e da pecuária. O ser humano ao sentir fome, sede e frio passa a intervir na natureza a fim de suprir essas necessidades. É por meio do trabalho que os seres humanos vão estabelecendo relações entre si e com a natureza. Assim, o “[...] trabalho organizado coletivamente, implica uma certa divisão do trabalho e a definição do quê, quanto e como será a produção. E ainda de que jeito reparti-la. Surgem então relações sociais que têm sua essência na produção” (CORRÊA, 1986, p. 54).

Com o passar do tempo, e com o desenvolvimento de todo o corpo do ser humano, fomos aprendendo operações mais complexas, visando atingir, cada vez mais, objetivos mais difíceis. Então, cria-se o comércio, a navegação, a ciência e a arte. As tribos se transformam em nações e com elas surgem o Estado, o direito e a política. Até chegar ao ápice da criação humana, a religião.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fição e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram às nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. [...]. (ENGELS, 1977, p.69).

Para Marx, o sentido do processo de humanização ocorre na relação ser humano e natureza mediadas pelo trabalho: “[...] o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. [...]. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. [...]” (MARX, 1980, p. 202).

Na perspectiva marxista, na totalidade das relações sociais, o que une, primordialmente, os homens e as mulheres em sociedade, é a busca dos meios próprios para garantir a sua existência. A maneira pela qual nos relacionamos, entre si e com a natureza, é por intermédio do trabalho. É pelo trabalho que o ser humano se descobre como ser da *práxis*, individual e coletivo. Desenvolvendo-se de maneira *omnilateral* (GADOTTI, 2000).

No entanto, sob o modo de produção capitalista, o trabalho sofre mutação. Tornou-se, primordialmente, produtor de mercadorias e mais-valia gerando a alienação/coisificação/desumanização. O trabalho e o produto do trabalho não pertencem mais ao trabalhador,

pertencem ao capitalista, que vive da exploração do trabalho alheio e tem como renda o capital. A produção no capitalismo não é apropriada pela classe que a produziu, logo, contraditoriamente, quanto mais se produz, mais aumentam as disparidades sociais. Aumenta-se a acumulação de poucos e a exclusão de muitos (CAMACHO, 2010). Por isso, o espaço refletirá a natureza desigual e classista da sociedade que o produziu, bem como, a sua forma de produção e o consumo dos bens materiais.

[...] Em uma sociedade de classes, a organização espacial refletirá tanto a natureza classista da produção e do consumo de bens materiais, como o controle exercido sobre as relações entre as classes sociais que emergiram das relações sociais ligadas à produção. (CORRÊA, 1986, p. 56).

Com a coisificação das relações socioespaciais, aumenta-se a valorização das mercadorias e diminui-se, proporcionalmente, a valorização do ser humano. Esse processo é a inversão de valorização do “mundo dos homens”, pelo “mundo das coisas”. Se as relações de trabalho no capitalismo ocorrem visando lucro, então, a natureza se transforma em mercadoria e, logo, a destruição da natureza é parte integrante desse processo de expansão territorial do capital (CAMACHO, 2010). Deste modo, a “[...] reprodução ampliada do espaço é uma expressão espacializada do processo da reprodução ampliada do capital” (CORRÊA, 1986, p. 61).

Os territórios, enquanto frações de espaços apropriados pelas classes sociais, [...] são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico [...]. (FERNANDES, 2005, p. 16). É uma totalidade dinâmica/contraditória produzida no processo material de produção/reprodução das classes sociais no capitalismo e mediada pela superestrutura, ou seja, os poderes políticos, ideológicos, jurídicos etc., sobretudo, pelo Estado. Assim, a sociedade classista ao reproduzir-se, reproduz o seu território.

[...] o território deve ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do modo de produção/distribuição/circulação/consumo

e suas articulações e mediações supraestruturais (políticas, ideológicas, simbólicas etc.), em que o Estado desempenha a função de regulação. O território é, assim, efeito material da luta de classes travadas pela sociedade na produção de sua existência. Sociedade capitalista que está assentada em três classes sociais fundamentais: proletariado, burguesia e proprietários de terra. (OLIVEIRA, 2004, p. 40, grifo nosso).

São características inerentes ao território os processos dinâmicos/dialéticos simultâneos de “construção/destruição/manutenção/transformação” (OLIVEIRA, 2004, p. 40). Logo, “o território não é um prius ou um a priori, mas a contínua luta da socialização contínua da natureza”. (OLIVEIRA, 2004, p. 40).

Corroborando nesse sentido, para Bernardo Mançano Fernandes, apesar de o espaço anteceder o território, *espaço e território se relacionam de maneira dialética*. O espaço nunca é destruído, ao contrário do território, que é construído e destruído pela sociedade e em suas disputas. Estes são, concomitantemente, produto das relações sociais, bem como, condição para a realização dessas relações sociais. Por isso, a produção de espaços e de territórios se dá de maneira histórica e dialética, ou seja, por meio *do conflito, da contradição e da solidariedade*. Em suas palavras:

São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o *espaço um a priori e o território um a posteriori*. *O espaço é perene e o território é intermitente*. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas *contraditórias, solidárias e conflitivas*. Esses vínculos são indissociáveis. (FERNANDES, 2005, p. 16, grifo nosso).

Em síntese, o território é “a unidade dialética, portanto contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve” (OLIVEIRA, 2004, p. 40). Podemos dizer, ainda, que o território configura-se como produto e condição da reprodução da sociedade, que sob o modo de produção capitalista pode significar reprodução ampliada do capital e da força de trabalho, mas também a reprodução material e simbólica de classes socioterritoriais subalternas no campo e na cidade. Visto que não existe subjetividade separada da

materialidade, o território é, pois, formado por essa totalidade de relações sociais-econômicas-políticas-culturais-ambientais sob o modo de produção capitalista (CAMACHO, 2008, 2010).

Considerações finais

Na perspectiva marxista, é necessário produzir ciência para a transformação e justiça social, a fim de questionar a desigualdade, opressão e exploração existente na essência do modo de produção capitalista. Combatendo o discurso ideológico liberal que naturaliza as mazelas produzidas pelo modo de produção capitalista.

A alienação, a coisificação, a desumanização, a desigualdade social, a violência, a depredação ambiental etc., causados por efeito, direto ou indireto, do processo de acumulação/concentração do capital, demonstram a necessidade de construção de uma outra realidade socioespacial em que a relação sociedade-natureza não sejam mais sujeitadas ao capital.

Dessa forma, a intencionalidade do intelectual marxista, seja ele professor e/ou pesquisador, é de colaborar, por meio de sua práxis, para a construção de outro projeto civilizacional que permita a produção de um território emancipado do capital.

Referências

ALMEIDA, Rosemeire A. *(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe*. São Paulo: UNESP, 2006.

CAMACHO, Rodrigo Simão. *O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana-MS, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A produção do espaço e do território: as relações de trabalho subordinadas ao modo de produção capitalista. *Revista Entre-Lugar (UFGD)*, v.1, p.73 - 98, 2010.

CAMACHO, Rodrigo Simão. *Paradigmas em disputa na educação do campo*. 2014. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e territórios/territorialidades camponeses: terra, família e trabalho In: MOLINA, Monica C. et al. (Org.). *Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019, v.9, p. 169-188.

CAMACHO, Rodrigo Simão; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do ensino fundamental em debate. *Revista Formação*, n.15, v. 1, p.36 60, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/734>.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 53).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Horieste. *Reflexões sobre teoria e crítica em geografia*. Goiânia: CEGRAF; UFG, 1991.

HARVEY, David. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: HUCITEC, 1980.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses. 8 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2013.

- LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARX, Karl. Prefácio. In: _____. *Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000084.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 13. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feurbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos*. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.
- MOREIRA, Ruy. *O que é geografia*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos, 48).
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004. p. 27-64.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades*. Buenos Aires: Clacso, 2002.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e filosofia: contribuição para a o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: UNESP, 2004.

Sobre os organizadores

Patric Oberdan dos Santos

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Educação Rural, Educação no Campo. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE-UFSCar. Graduando em Tecnologia da Informação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC/HISTEDBR, e realizou de Iniciação Científica com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP e da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

Luiz Bezerra Neto

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professor titular da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação ? RECE e da Revista de Educação - REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo ? GEPEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico. Bolsista produtividade PQ2.

Arlindo Lins Melo Júnior

Graduado em Educação Física pela Faculdade Claretiano. Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - (GEPEC/HISTEDBR). Faz uso do referencial teórico savianista para analisar e compreender a Educação Física e Educação do campo. Especificamente, interessa-se pelos seguintes temas: Educação Física Adaptada, Educação do Campo Caiçara e Metodologias Ativas de Aprendizagem. Foi membro da comissão científica do XI Congresso de Brasileiro de Atividade Motora Adaptada (CBAMA/2019). Professor Universitário no grupo Yduqs.

Apoiada numa concepção materialista histórico-dialética, esta obra constitui-se como uma fonte de reflexão sobre nossa atual educação. Os pesquisadores trazem textos bibliográficos e descritivos que se entrelaçam com suas histórias de vida e/ou pesquisas. Pensada a partir disciplina Leituras Marxistas sobre Educação ministrada pelo Prof Dr Luiz Bezerra Neto no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, a obra por meio de seus autores procura, a todo momento, debater criticamente a educação em seus aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais. Desta feita nossa intenção é facilitar o pensamento crítico na formação de homens e mulheres, ajudando-os a compartilhar o conhecimento científico, trazendo com isso uma constante evolução humana. Assim, destina-se a todos os estudantes e profissionais preocupados com os caminhos desafiadores desta área de conhecimento.

