

Trabalho *necessário*

V.21, Nº 45 - 2023 (mai-ago)

ISSN: 1808-799X



**20 anos da Trabalho Necessário:
a produção científica no combate
às investidas do capital**

Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação

NEDDATE - NÚCLEO DE ESTUDOS, DOCUMENTAÇÃO E DADOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>

Redação: R. Professor Waldemar Freitas Reis, s/nº, bloco D, sala 525, Gragoatá - São Domingos, Niterói - RJ,

CEP 24210-201 - revistatrabalhonecessario@gmail.com

EDITORES

Lia Tiriba, Jacqueline Botelho e Regis Arguelles

CONSELHO EDITORIAL

Caridad Perez García (UCPEJV – Cuba), Celso Ferretti (UNISO - Brasil), Gaudêncio Frigotto (UFF / UERJ- Brasil), José Claudinei Lombardi (UNICAMP – Brasil), Maria Ciavatta (UFF - Brasil), Roberto Leher (UFRJ - Brasil), Tomás Rodrigues Villasante (UCM – Espanha), Sonia Maria Rummert (UFF - Brasil) e Virgínia Fontes (UFF / EPJV / Fiocruz - Brasil).

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandre Maia do Bomfim (IFRJ), Ana Motta (UFF), André Feitosa (EPSJV/FIOCRUZ), André Martins (UFJF), Andrea Araújo Vale (UFF), Anita Handfas (UFRJ), Angela Siqueira (UFF), Angela Tamberlini (UFF), Claudio Fernandes da Costa (UFF), Célia Regina Vendramini (UFSC), Daniela Motta (UFJF), Dante Moura (IFRN), Deise Mancebo (UERJ), Domingos Leite Lima Filho (UTFPR), Dora Henrique da Costa (UFF), Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA), Edison Oyama (UFRR), Edson Caetano (UFMT), Eneida Oto Shiroma (UFSC), Eraldo Leme Batista (UNIVAS-MG), Eveline Algebaile (UERJ), Filippina Chinelli (EPSJV/FIOCRUZ), Flávio Anício (UFRRJ), Francisco José Lobo Neto (FIOCRUZ), Guadalupe Teresinha Bertussi (UNAM e UFSC), Hajime Nozaki (UFMS e UFJF), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Ivo Tonet (UFAL), Jacqueline Botelho (UFF), Jaqueline Ventura (UFF), João dos Reis da Silva Jr. (UFSCar), José dos Santos Souza (UFRRJ), José Luiz Cordeiro Antunes(UFF), Júlio Cesar França Lima (FIOCRUZ), Justino de Souza Junior (UFC), Kátia Lima (UFF), Laura Souza Fonseca (UFRGS), Lea Calvão (UFF), Lia Tiriba (UFF), Lígia Klein (UFPR), Luciana Requião (UFF), Marcelo Lima (UFES), Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), Maria Cristina Paulo Rodrigues (UFF), Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim (UFF), Maria de Fátima Félix Rosar (UNICAMP), Marcia Alvarenga (UERJ), Mariléia Maria da Silva (UDESC), Marisa Brandão (CEFET-RJ), Marise Ramos (UERJ,FIOCRUZ), Myriam Feldfeber (UBA - Argentina), Ney Luiz Teixeira Almeida (UERJ), Olinda Evangelista (UFSC), Ramon de Oliveira (UFPE), Raquel Varela (Universidade Nova de Lisboa- Portugal), Roberto Leher (UFRJ), Ronaldo Lima (UFPA), Rosilda Benacchio (UFF), Rui Canário (Universidade de Lisboa – Portugal), Sandra Maria Siqueira (UFBA), Sandra Morais (UNIRIO), Sérgio Lessa (UFAL), Susana Vasconcellos Jimenez (UFC), , Sonia Maria Rummert (UFF), Tatiana Dahmer (UFF), Valdemar Sguissardi (UFSCar), Vania Motta (UFRJ), William Kennedy do Amaral Souza (IFRO) e Zuleide Silveira (UFF).

ORGANIZAÇÃO DA TN 45 (2023)

Jaqueline Ventura (Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação- Neddate/UFF),
Maria Cristina Rodrigues (Neddate/UFF), Sandra Morais (Neddate/UFF)

ASSISTENTES/COLABORADORES DE EDIÇÃO

Fernanda Carvalho (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU/UFRJ)
José Luiz Cordeiro Antunes (UFF), Lândhor Borges Camello (UFF) e William Kennedy do Amaral Souza (IFRO)

FOTO DA CAPA

“O tempo é sempre lembrança” (2021). Tinta acrílica sobre tela, 1,50cm x 1,20cm. Obra de Ronaldo Rosas Reis, pertencente ao acervo da ADUFF, doada pelo autor em 2022.

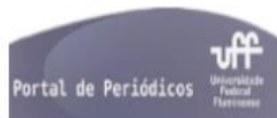
MONTAGEM DA CAPA

Fernanda Carvalho (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU/UFRJ)

Trabalho necessário

V.21 nº 45 / mai - ago (2023) ISSN: 1808-799 X

Indexado por / Indexed by



Apoio:



Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF Bibliotecária:
Mahira de Souza Prado CRB-7/6146

- **T758 TrabalhoNecessário [recurso eletrônico] / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. – Ano 1, n. 1 (2003)-. – Niterói: NEDDATE, 2003-.**
- **Anual, 2003-2007; Semestral, Jan./Jun. 2008-Jul./Dez. 2014; Quadrimestral, Jan./Abr. 2015-.**
- Modo de acesso: World Wide Web.
- Título extraído da home page (acesso em 06 mar. 2018).
- Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>
- ISSN: 1808-799x
- 1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. II. Universidade Federal Fluminense. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação.

CDD 370

Editorial

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E LUTAS SOCIAIS: A REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO NA CONTRACORRENTE DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO¹

Desde seu nascimento, a Revista Trabalho Necessário tem se comprometido com a Universidade Pública e com a produção de conhecimentos sintonizados com as lutas sociais protagonizadas pela classe trabalhadora. É na perspectiva da práxis política que a relação trabalho-educação, entendida como unidade dialética, constitui-se como eixo central da TN. Em seu processo de construção como periódico científico, tem dado atenção à necessidade de superação da alienação do trabalho e de vida social, inerentes ao capitalismo. As diferentes produções e edições ao longo destes 20 anos permitiram publicizar as contradições do modo de produção capitalista em todas as suas dimensões. O aumento da pobreza de forma diretamente proporcional ao desenvolvimento de tecnologias pôde ser analisado junto ao funcionamento do Estado e sua particularidade no Brasil, de natureza autocrática, com repercussões na elaboração das políticas sociais e no controle da classe trabalhadora em seus territórios, com criminalização e violência policial.

Diante das opressões de classe, gênero e raça, surgem movimentos na contracorrente que são capazes de produzir experiências contra hegemônicas de educação, germinadas pela organização popular dos explorados e oprimidos, visto que o trabalho na sociedade capitalista e suas diferentes dimensões de opressão produz rebeldia, substrato imprescindível à transformação societária.

Como nos lembra Iasi (2007), a produção capitalista ataca a vida em vários aspectos, inclusive na produção do conhecimento. É nosso desafio na universidade fugir à compreensão de que a transformação revolucionária se dá materialmente somente após uma transformação espontaneísta do mundo das ideias. Tais momentos convivem em interlocução permanente, de modo que “a luta das ideias e a

¹ Editorial recebido em 22/08/2023. Aprovado pelos editores em 23/08/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.59633>.

capacidade de uma classe revolucionária apresentar suas concepções e valores, como os valores do conjunto da sociedade, antecipam-se e preparam o terreno para transformações revolucionárias” (IASI, 2007, p.42).

A preocupação com a emancipação política e com a emancipação humana tem sido uma temática frequente nos artigos publicados pela Revista Trabalho Necessário. Como fruto do processo de produção do conhecimento, a síntese capaz de contribuir para a construção da consciência revolucionária dependerá das conexões que o leitor poderá realizar entre os diferentes textos publicados, suas experiências de lutas e resistências, sua cultura.

A revista caminha na contracorrente do produtivismo acadêmico e na resistência à tese do *fim da história* de Fukuyama, recuperando a contribuição histórica da tradição marxista, e demonstrando a viabilidade da transformação das relações sociais de produção para além do capital. Sendo assim, entendemos que homens e mulheres são produtores da história e que são eles/elas, com a mediação da teoria, os produtores(as) de conhecimento de novo tipo, capaz de reivindicar uma nova episteme, cuja centralidade está nos territórios e em seus diversos pertencimentos.

Como destaca Konder (2002, p. 17) “o desenvolvimento das ciências depende da teoria, da abstração. Ao mesmo tempo, ele não proporciona conhecimento nenhuma garantia de que não haverá descaminhos”. Ou seja, educar é um ato pedagógico, mas também político, quando reconhecemos as possibilidades dos sujeitos realizarem as suas escolhas a partir da relação que estabelecem com o trabalho, com a cultura, com a religião e diferentes espaços de formação.

Também aqui coloca-se em evidência o diálogo permanente entre intelectuais tradicionais da universidade e das escolas que querem construir práticas educativas transformadoras, e aqueles intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, que nascem ligados diretamente às lutas dos sem-terra, sem teto, dos quilombolas e indígenas, dos profissionais da educação ou forjados no chão da fábrica. Tais elementos nos permitem dizer que a Revista busca capturar uma fotografia da realidade no momento da publicação dos artigos, permitindo aos autores participarem como sujeitos atuantes na construção de processos de consciência, qualificando as intervenções nos espaços institucionais e o movimento de elaboração de políticas de educação.

Como destaca Frigotto (2001) no clássico “A produtividade da escola improdutiva” uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos. Desta forma, o autor relembra da urgência em sairmos do aparente, da pseudoconcreticidade e do imediatismo. Assim, será pela análise progressiva das contradições internas dos fenômenos que poderemos chegar às leis que produzem tais fenômenos. No contrapelo à teoria do capital humano, ancorada nos supostos neoclássicos de apologia da sociedade burguesa, o materialismo histórico nos auxilia no rompimento da mistificação do senso comum.

Na segunda década do novo milênio, a universidade ainda é desafiada pela teoria do capital humano, visto que os pressupostos capitalistas não foram rompidos na sociedade mas, ao contrário, encontraram formas de disseminação com suas novas roupagens, traduzidas pela formação de competências e empregabilidade. Apesar da materialidade exigida pela nova base científico-técnica, os componentes de formação ainda são pautados por habilidade cognitivas, traços psicossociais, atitudes, valores (FRIGOTTO, 2001).

A meritocracia e o individualismo são referências de princípios imediatos para o acesso à universidade. Apesar disto, ao passo que os docentes e grupos de pesquisa precisam livrar-se da lógica hierárquica que atravessa a formação escolar e universitária brasileira, os estudantes também se movimentam na construção e fortalecimento do seu protagonismo, construtor de práticas democráticas no interior dessa instituição.

Diante de uma sociabilidade burguesa de alienação do trabalho, a educação encontra-se subordinada aos processos capitalistas de produção. Porém, toda contradição revelada nos espaços produtivos e nas escolas produz conhecimento novo. Esse conhecimento também dialoga com a teoria, que nada mais é que a sistematização de experiências e pensamentos, atravessada por métodos que revelam intencionalidades das classes sociais antagônicas no capitalismo.

Com Lenin (2015), recuperamos que, no processo de superação da velha sociedade capitalista, há a necessidade de transformação da educação das novas gerações dentro das instituições de ensino, que também cumprem a função de instrução dessa juventude para o trabalho. Ainda que o objetivo seja a construção de uma nova sociedade, “o ensino, a educação e a instrução da juventude devem

partir dos materiais que a antiga sociedade nos legou” (Lenin, 2015, p. 337). Será a partir dos conhecimentos produzidos na velha sociedade que a classe trabalhadora poderá edificar a nova ordem societária. Considerando que a universidade é um campo onde a batalha das ideias está colocada como expressão do antagonismo de classes, vale recuperarmos a crítica à despolitização da formação na universidade (que, por sua vez, é reivindicada por setores reacionários e conservadores do nosso país como espaço da neutralidade científica).

A universidade democrática precisa caminhar ao lado dos saberes produzidos pelo povo, reconhecer o colonialismo e a exploração capitalista como condição objetiva sofrida por estudantes, professores e funcionários da instituição. Dessa forma, nos interessa revelar as desigualdades no nosso país, as opressões contra a população pobre, negra, periférica, quilombola, sem-terra e indígenas, composta por mulheres, homens, jovens, crianças e idosos.

Na perspectiva da educação transformadora que defendemos, cabe denunciarmos o silenciamento histórico sofrido pelos povos e comunidades originários e tradicionais no Brasil, onde lideranças comunitárias são assassinadas por lutarem pela regularização fundiária, por direitos humanos - como estratégia dos dominantes arrefecer as lutas sociais. Da mesma forma que vidas são ceifadas, como as de Thiago e Eloá, para citarmos, face os avanços do capital e da (in) segurança pública que se instala cotidianamente.

Reconhecemos que a produção do conhecimento não está apenas na universidade, mas também nesses territórios controlados pelo braço armado do Estado. A dominação burguesa opera a coerção e o consenso contra esse conhecimento que insiste em sair da periferia para ganhar o seu espaço na universidade e na política institucional.

As universidades, ainda que tardiamente, vêm buscando, na indicação e concessão de títulos, reconhecer o notório saber de pessoas consideradas comuns, mas que na verdade são lideranças populares, como Carolina Maria de Jesus, Mano Brown, entre outros, com os chamados títulos *doutor honoris causa*. Que possamos contribuir para que a universidade se pinte de povo no seu cotidiano, como sugeriu Guevara, e acolher com o reconhecimento necessário o conhecimento ancestral, capaz de conservar vidas e territórios como fazia a liderança nacional - a Yalorixá

Bernadete Pacífico, quilombola brutalmente assassinada na Bahia no último dia 17 de agosto, em razão de disputa territorial, após sofrer várias ameaças.

Apesar da violência nesses territórios, acreditamos que a universidade tem resistido e se colocado no lugar da possibilidade da crítica, da contestação e à favor das lutas sociais. Esperamos com isso, que ela cumpra seu papel como uma *instituição social*, e que deixe de funcionar como *organização*, nos termos trazidos por Chauí (2003), considerando que esta última forma assumida pela universidade deforma sua potencialidade de diálogo com as necessidades daqueles que precisam dela.

instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2003, p.6).

A linha editorial da Trabalho Necessário vem historicamente se aliando àqueles que combatem às contrarreformas educacionais de cariz neoliberal e reacionário, cujos objetivos são a atrofiação do direito à educação da classe trabalhadora. Nesse sentido, vemos com bons olhos as movimentações recentes para a alteração do Novo Ensino Médio, da BNC-Formação, além da extinção do programa federal de apoio às escolas cívico-militares. Entendemos, contudo, que somente a continuidade da organização e das lutas dos que defendem uma educação pública verdadeiramente popular poderá apontar os caminhos das políticas públicas. Afinal, como assinalou Marx na sua crítica ao Programa de Gotha, é o Estado que precisa ser severamente educado pelo povo.

O número atual da Revista Trabalho Necessário recupera os seus 20 anos de publicação. São duas décadas de resistência, produção do conhecimento e trabalho coletivo em prol da classe trabalhadora. Tudo isso em articulação com pesquisadores, estudantes e movimentos sociais nacionais e internacionais.

Vida longa à Trabalho Necessário!

Jacqueline Botelho, Regis Arguelles e Lia Tiriba
Editoras(es) da Revista Trabalho Necessário

Referências

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2003, nº. 24. Acesso em 22 de agosto de 2023. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) Exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6 ed. SP: Cortez, 2001.

IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. SP: Expressão Popular, 2007.

KONDER, I. **A questão da ideologia**. SP: Companhia das Letras, 2002.

LENIN, V. As tarefas das Uniões das Juventudes. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 2, p.337-348, dez. 2015.

20 ANOS DA REVISTA TN – QUANTO *TRABALHO FOI NECESSÁRIO* PARA DAR-LHE VIDA E QUANTO AINDA O SERÁ PARA MANTÊ-LA EM MOVIMENTO?¹

Maria Cristina Rodrigues²
Sandra Morais³
Jaqueline Ventura⁴

Neste ano de 2023, a revista *Trabalho Necessário* completa 20 Anos de existência. Criação do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho-Educação (NEDDATE) e ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFF (FEUFF), a revista TN merece que a celebremos nesse momento. Primeiro, porque, ao longo desse período, tem se mostrado coerente com os princípios teóricos, políticos e éticos que justificaram a sua criação no ano de 2003.

E esse não é um esforço menor, quando consideramos as enormes dificuldades enfrentadas pelo campo acadêmico-científico no Brasil, assolado pela histórica falta de financiamento, pela adoção de um *ethos* cada vez mais empresarial-produtivista, e, nos últimos anos, por uma reação ultraconservadora que instaurou perseguições e ataques a qualquer iniciativa que buscasse garantir, nas universidades – mormente, as públicas –, a presença diversa e complexa dos sujeitos sociais que constituem a sociedade brasileira, junto com seus temas e demandas, que passam a exigir atenção também nos espaços acadêmicos.

¹ Artigo recebido em 31/07/2023. Aprovado pelos editores em 20/08/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.59410>

² Professora da Escola de Serviço Social da UFF, Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, e atual coordenadora do NEDDATE. E-mail: mcristina@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0279905252377710>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0545-2260>.

³ Historiadora, Doutora em Educação e Vice coordenadora do NEDDATE. E-mail: sandramorais1409@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9809541460730084>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9778-7257>.

⁴ Professora da Faculdade de Educação da UFF, Doutora em Educação e Vice coordenadora do NEDDATE. E-mail: jaquelineventura@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8217768981005318>. ORCID: <https://orcid.org/000-0001-9548-253X>.

Os 20 Anos da TN merecem celebração, também, por outra característica tão cara a gerações de intelectuais, docentes, pesquisadores/as, que apostaram e continuam apostando no trabalho coletivo como dimensão significativa para a elaboração do conhecimento. Essa marca se desvelou para nós assim que nos debruçamos sobre o rico material que a revista acumulou nesse período, traduzido em todos os seus números publicados desde o Ano 1 da TN. É a essa trajetória – rica, complexa e desafiadora – que queremos dar destaque no presente texto de Apresentação.

Na ementa elaborada para a organização deste número comemorativo da TN, já estava assinalado que não existe neutralidade na produção e na socialização do conhecimento científico. Esse foi nosso guia principal para o cumprimento da tarefa que recebemos com muita alegria e um tanto de preocupação, em função da responsabilidade de, com o nosso trabalho, ser fiel ao caminho construído por tantos e tantas na criação e na manutenção de um periódico científico que tem se tornado uma referência para os estudos e as pesquisas sobre mundo do trabalho, trabalho-educação e formação humana.

Como coordenadoras atuais do NEDDATE, podemos afirmar, de saída, que a revisita a todos os números da TN, de 2003 a 2023, permitiu-nos verificar aspectos diversos de uma história que é a do próprio campo de conhecimento referente ao Núcleo e à revista, sustentado no materialismo histórico-dialético. Mas também abrange o debate acerca dos periódicos científicos – desde elementos formais e estéticos até as exigências de indexação, avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as pressões para uma profissionalização que, não sem consequências, têm ocupado e preocupado todas e todos, direta e indiretamente ligados a essa temática.

A revista *Trabalho Necessário* foi publicada, pela primeira vez, em dezembro de 2003 e, até o ano de 2007, era uma revista anual. De 2008 até 2014, a revista passou a ser semestral e, a partir de 2015, adotou a periodicidade quadrimestral, que se mantém até o presente ano. Ainda no que se refere à sua estrutura, os anos iniciais da revista revelam uma maior liberdade (ou menor padronização), que se expressa na variedade de artigos por número; na presença de artigos maiores e menores, também por número, e numa formatação ainda sem regras fechadas.

No período entre 2003 e 2013, por exemplo, a revista possuía basicamente duas seções principais: Artigos do Nº Temático e Memória e Documentos. Esta última

seção merece destaque, inclusive, por dois pontos significativos. Primeiro, por ter se mantido em praticamente todos os números publicados. Segundo, e mais relevante que sua constância, por ter tido a contribuição permanente e sistemática de Francisco José da Silveira Lobo Neto, um dos nossos homenageados deste número especial, não apenas nesse primeiro momento da referida seção, mas ao longo de toda a história da revista *Trabalho Necessário*. Foram documentos variados e valiosos, de leis a manifestos, além de artigos e outros documentos que nos ajudam a conhecer a conflituosa relação trabalho-educação no Brasil.

Ainda nesses primeiros 10 anos da TN, em alguns números, são encontradas seções como Ensaio, Resenha e Debate, sem, no entanto, uma constância sistemática. O que se manteve constante ao longo de toda a trajetória do NEDDATE e da revista foi a afirmação do referencial teórico do materialismo histórico-dialético como compromisso de contribuir para o necessário desvelamento das estratégias e das ideologias de que o capitalismo faz uso para se perpetuar.

Também já estavam presentes a preocupação e o interesse em ampliar o debate nacionalmente, incorporando temas, por exemplo, distantes da questão urbana e das regiões Sudeste/Sul, trazidos por pesquisadores do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do país. Ao lado da temática trabalho e educação, e suas várias associações – educação profissional, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, a busca pelo debate conceitual crítico se dava assentada também na práxis política, que transparece em artigos sobre movimentos sociais, sindicatos, e que, por sua vez, mantém-se na pauta da revista ainda hoje, mesmo sob novas formas.

No ano de 2013, ao final da sua primeira década, a revista passou por mais duas mudanças: a incorporação dos editoriais assinados pelas editoras e as edições com capas, montadas a partir de fotos e/ou pinturas que retratavam o trabalho, os/as trabalhadores/as brasileiros/as, a educação, as lutas por direitos, enfim, a realidade brasileira com suas riquezas e misérias. E, ao longo da sua segunda década, novas alterações foram efetivadas: uma delas, a adoção, em 2015, da periodicidade quadrimestral, que contribuiu para o recebimento, em maior número, de artigos escritos por autores de todas as regiões do país e do exterior. Também há que se destacar, a partir de 2016, a ampliação do Comitê Científico constituído por 58 professores doutores de todas as regiões do Brasil, bem como da Espanha, do México e de Portugal.

Esse novo formato pode ser creditado, principalmente, ao grande esforço coletivo empreendido pelos editores e editoras que se dedicaram à revista até então, pela contribuição do Comitê Científico e do Conselho Editorial, assim como pela parceria com o GT 09 (Trabalho-Educação) da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), através de temas e debates candentes que encontraram na TN um canal aberto para o diálogo e a crítica necessários.

Ao mesmo tempo, essas mudanças desaguaram em novas exigências que a maioria dos periódicos científicos no Brasil também enfrenta: mudanças tecnológicas constantes, quase nunca acompanhadas de financiamento e recursos técnicos adequados; sobrecarga de trabalho para editores; critérios pouco transparentes de avaliação, por parte das agências de fomento. Todas essas questões ainda nos acompanham como limites e desafios, e têm exigido dos vários fóruns dos quais a revista *Trabalho Necessário* participa – Fórum de Editores de Periódicos da Área da Educação (FEPAE) e Revistas Marxistas estão entre os principais – um esforço permanente para não sucumbirmos à lógica destrutiva da produção de conhecimento sob o novo estágio capitalista, neoliberal-financeiro-plataformizado.

Uma saída encontrada foi apostar, mais uma vez, na perspectiva da construção coletiva, na contramão do individualismo e da competição proposta pelo capital. Assim, a partir de 2018, a revista *Trabalho Necessário* passou a editar Números Temáticos em conjunto com grupos de pesquisa em trabalho-educação que se consubstanciam no materialismo histórico. Como se destaca no Editorial do nº 29 da revista, de 13/06/18, a ideia defendida pelos editores era “[...] sensibilizar os grupos de pesquisa sobre a importância de nossa revista eletrônica como meio de veiculação e mediação do pensamento crítico em relação ao mundo do trabalho, à formação humana e às relações históricas entre trabalho-educação” (p. 2).

Esta tem sido uma experiência muito rica e que, com certeza, resultou em números temáticos que ampliaram e complexificaram os conceitos de “mundos do trabalho” e de experiências de classe, educação e cultura. O materialismo histórico-dialético segue sendo o referencial teórico-metodológico que dialoga com as teorias críticas e que articula as diferentes temáticas abordadas, como ribeirinhos, quilombolas, feminismos, além dos temas frequentes, como movimentos sociais, ensino médio, educação profissional etc.

O percurso percorrido de 2003 a 2023 pela revista TN nos faz chegar ao seu nº 45 com o desafio de republicar alguns dos artigos que representam e expressam a

sua rica trajetória⁵. Na escolha dos textos, procuramos garantir que os conceitos e as categorias que permitem a crítica à sociedade burguesa fossem centrais e se apresentassem através da ampla e complexa rede de pesquisadores e pesquisadoras das diversas regiões do Brasil e também de outros países.

Em sua estrutura, optamos por manter as seções que têm sido frequentes nos últimos anos: Clássico, Homenagem, Artigos do Nº Temático, Ensaio, Entrevista, Memória e Documentos, Artigos de Demanda Espontânea. Nessa tarefa, recebemos a colaboração preciosa de autores e autoras que nos ajudaram não apenas a recuperar a história da TN, mas a atualizá-la e interrogá-la à luz das novas demandas e dos desafios postos no presente. Ao nos debruçarmos sobre textos e documentos de 20, 15, 10 anos atrás, procuramos cumprir o necessário trabalho de manter vivos o sentido e o propósito teórico, político e ético que, em 2003, levou os membros do NEDDATE a iniciarem a aventura de desenvolver uma revista eletrônica para a socialização e o debate acerca dos temas da área trabalho-educação.

Eis aqui o resultado desse trabalho!

Começamos pela **CAPA**, que traz uma pintura de Ronaldo Rosas Reis, professor aposentado da FEUFF e um dos criadores da Revista *Trabalho Necessário*. Intitulada “O tempo é sempre lembrança”, a obra de 2021⁶, é uma homenagem a Marielle Franco, vereadora carioca pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), brutalmente assassinada no dia 14 de março de 2018, em um atentado que matou também o motorista Anderson Gomes, quando treze tiros atingiram o veículo em que estavam.

Mulher negra, cria da favela da Maré e defensora dos Direitos Humanos, Marielle atuava em diversos coletivos e movimentos (feministas/LGBTQIA+, negros e de favelas), que não foram silenciados com a sua morte, como pretendiam seus algozes. Ao contrário. Sua semente tem germinado desde então e ocupado cada vez mais espaços antes limitados à presença de mulheres, jovens, negras e negros, periféricos/as. Daí a escolha dessa obra, que homenageia tanto o seu autor, quanto a luta que Marielle encarnou e que também está presente na Academia. Tê-la na capa

⁵A republicação dos artigos neste número, aconteceu transversalmente nas seções e procurou respeitar as especificidades normatizadas, a cada período da revista, para as submissões, resguardando assim a historicidade do processo editorial. Dessa maneira, a editoria manteve as características originais dos textos, sendo apenas atualizadas a sua formatação e normas técnicas, essas últimas quando possível.

⁶A obra foi doada pelo artista à Associação dos Docentes da UFF (ADUFF).

da TN 45, no momento em que, finalmente, a investigação sobre seu assassinato avança, pelas ações do Ministério da Justiça do novo governo eleito, é, para nós, motivo de orgulho e esperança.

Sobre os artigos a serem republicados, é importante dizer que a seleção não foi uma tarefa fácil. Além disso, fomos surpreendidas, ao longo do processo de escolha, com situações que nos levaram a incluir, em algumas das seções, mais de um material. Esse foi o caso das duas primeiras, sobre as quais trataremos a seguir.

A **SEÇÃO Homenagem** reúne um rico material. E, em vez de um único texto, teremos três. Falamos, aqui, de um trio de professores que, com diferentes trajetórias acadêmicas, contribuiu enormemente para o vigor da revista *Trabalho Necessário* e do próprio NEDDATE: **Francisco José da Silveira Lobo Neto**, **Gaudêncio Frigotto** e **Maria Ciavatta**. O que os reúne nesta seção é escolha, mas também felizes circunstâncias. Lobo foi o nome que surgiu imediatamente, uma vez que sua colaboração com a TN, na seção Memória e Documentos, não poderia ser mais adequada à ideia de um número comemorativo aos 20 Anos da revista. **Sonia Rummert** é quem assume a tarefa dessa homenagem e, em seu texto, a autora recupera, carinhosamente, a trajetória docente desse “mestre”, como a ele se refere, destacando a sua chegada à UFF, a relação democrática com seus alunos e alunas e o papel fundamental na criação da revista TN – com a qual colaborou, na Seção Memória e Documentos, em vinte e um dos seus números. E fazendo jus ao trabalho necessário desse mestre, Sonia Rummert escolheu o documento “Angicos/1963: um marco histórico da educação no Brasil” para republicação.

As *felizes circunstâncias* de que falamos se apresentaram em outros dois momentos: o primeiro foi o título de **Professor Emérito da UFF**, recebido por **Gaudêncio Frigotto**, no último 29 de junho. O texto que reproduz o seu discurso na cerimônia e as homenagens a ele endereçadas, escritas por **Gelta Xavier**, **Lia Tiriba** e **Jaqueline Ventura**, também fazem muito sentido nesta seção e neste número especial. Por isso, nós os socializamos aqui, esperando que a mesma emoção presente na cerimônia possa ser experimentada pelos leitores e leitoras.

Por fim, um pequeno texto de **Maria Ciavatta** compõe a seção. Escrito em resposta à homenagem recebida no nº 44 da TN, o texto é um agradecimento e também uma delicada reflexão sobre o reconhecimento ao trabalho acadêmico – tanto o dos “outros” (sejam eles os/as colegas, os/as discentes e ex-discentes) quanto o

próprio (o autorreconhecimento), que tornam a trajetória acadêmica possível e socialmente referenciada.

Na **SEÇÃO Clássico**, trazemos dois textos. O primeiro deles é de **Leandro Konder** (*in memoriam*). Publicado na TN nº 1, em 2003, e intitulado “A Dialética e o Marxismo”, é apresentado e comentado por **Celi Taffarel** e **Joelma Albuquerque**. As autoras organizaram seus comentários destacando a revista; o contexto histórico; o autor e destaques da sua obra; e o texto presente, chegando à conclusão de que ele se mantém “[...] dramaticamente atual, e que o debate necessita ser aprofundado, ampliado, difundido e penetrar nas massas” (p. 6), especialmente frente ao avanço das forças destrutivas sobre a soberania, a democracia, os direitos e o meio ambiente.

O segundo clássico chama-se “A Produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos depois: regressão social e hegemonia às avessas” e é de autoria de **Gaudêncio Frigotto**. Publicado no nº 20, em junho de 2015, com as produções do II Intercrítica, o texto faz, nas palavras do autor, “[...] um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista” (p. 206). A partir do referencial do materialismo histórico, Frigotto destaca as mudanças no capitalismo, ocorridas desde o último quarto do século XX, o que leva à perda de direitos para a classe trabalhadora. No campo educacional, também há impactos, que radicalizam “[...] o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e a educacional subjacente” (p. 206). O autor termina fazendo um chamado aos educadores/as do campo da esquerda brasileira para a compreensão da necessária relação entre a produção teórica e a ação política.

A **SEÇÃO Artigos do Número Temático** reúne um total de 15 artigos, todos eles também selecionados entre aqueles já publicados na revista TN. O primeiro deles é de **Mauro Luís Iasi**. Neste artigo, intitulado “O método: categorias fundantes no século XXI”, o autor discute se as categorias e os conceitos fundamentais de Marx ainda teriam validade para interpretar a história e o funcionamento da sociedade contemporânea e, especificamente, para compreender a nossa formação social e o trabalho educativo. Demonstra que sim, argumentando que a acumulação privada, a mercadoria e a extração de mais valor do trabalho pelo capital continuam atuais e hegemônicos. Sendo assim, as análises e as teorias desenvolvidas por Marx no século XIX continuam contemporâneas. Contudo, o autor alerta para o fato de que os instrumentos de análise marxianos precisam ser sempre realimentados no confronto

com o real, em um eterno processo de aproximação da realidade e do seu movimento para sua permanente atualização.

O segundo artigo, intitulado “Na Apresentação do Livro II de O Capital”, é de **José Barata-Moura**, filósofo marxista português, que vem nos brindar com seu trabalho publicado inicialmente em junho de 2011. O texto foi apresentado também na famosa *Festa do Avante* de 2009, evento anual organizado pelo Partido Comunista Português (PCP), em Lisboa. Nele, o autor fala das condições e das dificuldades experimentadas tanto por Marx quanto por Engels para a publicação dos três livros de *O Capital*, especialmente para os dois últimos, publicados após a morte de Marx e que, por isso mesmo, exigiu muito de Engels. O Livro II trata do processo de circulação do capital. E Barata-Moura nos auxilia, com rigor e detalhamento, a conhecer um pouco mais sobre esse movimento.

Ana Aparecida Arguello Souza, em seu artigo intitulado “A atualidade do pensamento de Marx”, publicado na revista em junho de 2008, procura responder por que as ideias do filósofo alemão se mantêm atuais, inclusive para o campo educacional – ainda que muitas vezes incorporadas de forma equivocada ou superficial. Para a autora, essa atualidade se deve “[...] ao profundo sentimento de humanismo, um comovente amor pelo homem e um desejo cerebral de transformar a vida em alguma coisa digna de ser vivida” (p. 2), presentes em toda a sua vasta obra.

O artigo “Nexos entre Economia e Cultura”, de **Lia Tiriba e William Kennedy do Amaral Souza**, é uma importante contribuição à reflexão alargada acerca das diferentes dimensões do real, à luz do materialismo histórico-dialético. Parte do “[...] pressuposto que, embora não hegemônico entre os antropólogos, o materialismo histórico é essencial para o entendimento das formações sociais capitalistas e não capitalistas” (p. 24). Os autores resgatam, ainda, o diálogo entre o marxismo e a antropologia evolucionista, especialmente de Lewis Henry Morgan, resgatando Marx e Engels e suas determinações sociais, materiais e simbólicas.

Maria Clara Bueno Fischer e Doriedson do Socorro Rodrigues, no artigo “Relações seres humanos-natureza: trabalho, cultura e produção de saberes”, analisam o intercâmbio entre seres humanos e natureza, mediado pelo trabalho, como crítica do modo de produção capitalista, que impõe uma ruptura dessa relação nesse intercâmbio. Os autores buscam compreender a crise ambiental e ecológica que temos vivido e identificam outros modos de produzir a vida, que se contrapõem e resistem à lógica do capital nos povos e nas comunidades tradicionais. Na conclusão,

destacam desafios que o estudo das relações entre seres humanos e natureza, mediadas pelo trabalho humano, traz ao campo trabalho-educação e à luta de classes.

No artigo “Gênero, patriarcado, trabalho e classe”, **Helena Hirata** problematiza conceitos e categorias desenvolvidos no Brasil, na França e em outros países, destacando seus pontos de divergências e complementaridades. Define o que seria o materialismo feminista, trazendo a temática do trabalho entre as mulheres, bem como a relação entre trabalho e gênero no conceito de “capitalismo patriarcal”. Discorre também sobre o paradigma da interseccionalidade, que propõe a interdependência e a não hierarquização das relações de poder de gênero, raça e classe social.

Alexandre Maia do Bonfim, em seu artigo intitulado “O (sub)desenvolvimento insustentável: a questão ambiental nos países periféricos latino-americanos”, apresenta como proposta principal “[...] contribuir para a construção de uma perspectiva teórica crítica à Questão Ambiental” (p. 1), considerando a realidade de capitalismo periférico da América Latina. Para tanto, Bonfim problematiza o conceito de “desenvolvimento sustentável” e aponta que os países desta região não têm conseguido enfrentar a degradação da natureza. Para isso, será preciso que se imponham mudanças ao próprio sistema societário baseado no desenvolvimentismo, no produtivismo e no consumismo que exaurem a vida humana e a natureza.

No artigo “A classe trabalhadora e suas lutas no Capitalismo Contemporâneo: sínteses do Debate Marxista”, **Sandra Luciana Dalmagro** e **Caroline Baniuk** refletem sobre a classe trabalhadora e suas lutas na atualidade, considerando as relações sociais contraditórias no capitalismo em seus aspectos econômicos, políticos e culturais, intrinsecamente articulados entre si. Destacam a articulação entre a dimensão material (lugar na produção) e a subjetiva (consciência e ação política). E ressaltam as diversas lutas e organizações que revelam as contradições do capitalismo contemporâneo e o fazer-se da classe. As autoras concluem que as categorias *classe* e *trabalho* são fundamentais para a compreensão da sociedade na composição atual da classe trabalhadora.

Luiz Eloy Terena, em seu artigo intitulado “Movimento e resistência indígena no contexto pandêmico”, destaca que a luta dos povos indígenas deve ser conectada com as questões políticas, econômicas e sociais que afetam o país. O autor analisa a conjuntura da política indigenista brasileira, marcada por um contínuo processo de violação aos direitos dos povos indígenas e sua luta pela garantia de seus direitos

constitucionais, ressaltando também que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI⁷) vem atuando na contramão dos interesses dos povos indígenas, principalmente na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, que adotou medidas que privilegiam o mercado e o agronegócio. Destaca, ainda, o atual contexto político do país e os desafios postos com o advento da pandemia da Covid-19, que piorou a vida das comunidades indígenas.

No artigo “Características e fundamentos da concepção thompiana de cultura e repercussões na educação”, **Angela Maria Souza Martins** e **Lúcia Maria Wanderley Neves** apresentam características e fundamentos da concepção thompiana de cultura, “[...] de acordo com a tradição historicista e humanista do materialismo histórico” (p. 147) e suas repercussões no campo educacional. Segundo as autoras, Thompson enfatiza a dialética entre educação e experiência, criticando o projeto educacional desenvolvido na Inglaterra de meados do século XX, que reforça a conservação social a partir do projeto burguês. O objetivo desse trabalho é levantar estratégias políticas para a construção de um socialismo humanista.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes, no artigo “Trabalho e Educação como pauta do GT Trabalho e Educação da ANPEd: algumas considerações sobre o campo de pesquisa”, faz um breve histórico da constituição do campo de pesquisa Trabalho e Educação, tecendo algumas considerações sobre a escola e sua relação com o trabalho. Faz, ainda, uma leitura crítica das Teorias da Reprodução, propiciada pelas contribuições de Henri Lefebvre, Pierre Naville e Lucie Tanguy, retomando algumas formulações sobre a escola e a educação profissional, para então discutir a proposta de educação unitária de Gramsci e suas implicações no ensino médio. A autora faz também uma crítica às abordagens funcionalistas que tratam o sistema escolar como mera estrutura, esquecendo, assim, que os sistemas educativos são, em grande parte, resultado das lutas sociais.

No artigo “O reducionismo da perspectiva de desenvolvimento humano como efeito da liquefação das necessidades humanas no mercado capitalista”, **Maria de Fátima Félix Rosar** apresenta um resgate histórico das relações entre capital, trabalho e desenvolvimento humano, argumentando sobre a incompatibilidade, na realidade brasileira, de construção de uma condição digna de vida para todos no

⁷ A partir da Lei nº 14.600, de 19 de junho de 2023, a FUNAI passou a se chamar Fundação Nacional dos povos Indígenas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14600.htm. Acesso em 28 de julho de 2023.

âmbito das relações sociais de produção capitalista. A autora assinala que é preciso combater o capitalismo em todas as suas dimensões. Contribui com a perspectiva crítica da historiografia da educação e ressalta a necessidade histórica de se realizar o enfrentamento das investidas do capital sobre o pensamento crítico, “[...] realizando a práxis revolucionária desde o nível micro de atuação na transformação da sociedade” (p. 76).

O artigo de **Leonardo Dornelles Gonçalves** e **Conceição Paludo** (*in memoriam*), intitulado “Do trabalho socialmente necessário ao politecnismo a partir de Viktor Shulgin: fundamentos de uma experiência educativa revolucionária”, é fundamentado no conceito de politecnicia de Viktor Shulgin, assim apresentado: “Por politecnicia entende-se a práxis educativa, cuja base é o trabalho em seu sentido ontológico, que consiste na atividade humana fundante dos seres humanos e, conseqüentemente, da realidade social” (p. 42), visando a um projeto de emancipação humana. A partir desse conceito, os autores fazem, essencialmente, uma pesquisa historiográfica, buscando compreender a relação entre trabalho e educação na Rússia, no período de 1917 até meados de 1931, e as mudanças impostas na orientação e nas práticas políticas do governo sob o comando de Josef Stálin.

No artigo “Uma abordagem interacional dos saberes e das culturas profissionais”, **Telmo H. Caria** e **Marise Ramos** destacam a influência da fenomenologia social na elaboração teórico-metodológica dos saberes profissionais e as contribuições do interacionismo simbólico. Priorizam, ainda, o foco na intersubjetividade que se processa no mundo real. Ao abordarem o saber profissional, discutem as dualidades epistemológicas (teoria e prática) e cognitiva (mentes analítica e pragmática) a partir das quais esse saber é produzido. Segundo os autores, pode acontecer o diálogo entre o referencial materialista histórico-dialético e a fenomenologia. Essa possibilidade “[...] estaria em que o primeiro não visa transcender imediatamente o fenômeno em busca da essência, mas reconhece não se poder ir além do fenômeno sem primeiro buscar compreendê-lo exaustivamente na sua manifestação empírica” (p. 38).

Larissa Pereira e **Célia Vendramini**, em seu artigo “Migração, jornada de trabalho e EJA”, constatam o alto índice de migrantes na Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis, Santa Catarina, e analisam como se relacionam a jornada de trabalho e a escolarização na trajetória desses migrantes, a fim de compreender suas dificuldades na conciliação entre trabalho e escola. As autoras

destacam a jornada de trabalho dos estudantes migrantes e sua vinculação com a produção de mais valor e as relações de exploração, evidenciando que a extensão e a intensificação da jornada de trabalho deixam pouco tempo para os estudos, impossibilitando a conciliação do tempo-trabalho e do tempo-escola na vida do trabalhador migrante.

A **SEÇÃO Ensaio** reúne dois trabalhos, ambos inéditos. Conforme o título “Trabalho, educação e política: diálogo com o número 42 da revista Trabalho Necessário” indica, o texto de **Olinda Evangelista** faz um balanço do dossiê organizado por Rodrigo Lamosa e Marco Lamarão – “O empresariamento da educação e o Estado-educador” – e é fruto de sua apresentação no lançamento deste número. A autora faz uma análise criteriosa de todos os trabalhos publicados, buscando assinalar as principais tendências e contribuições acerca do tema. Avalia que os artigos publicados carregam em comum a defesa da escola pública, acompanhada de esforços investigativos em direção às estratégias burguesas para a formação da juventude trabalhadora. As abordagens do problema são diversas, sendo privilegiados os aparelhos privados de hegemonia e de Estado enquanto ferramentas de análise. A autora conclui que o horizonte burguês para a juventude trabalhadora é a formação de uma mão de obra docilizada, e sublinha que o dossiê é um chamado à luta em defesa da escola pública, a despeito das contradições que ela carrega.

Inês Barbosa de Oliveira, no texto “Produção e circulação de conhecimento em tempos de mercantilização e negacionismo: desafios editoriais”, busca enfrentar algumas das principais questões que envolvem a editoração de periódicos acadêmicos na contemporaneidade. E o faz em três tópicos. No primeiro, trata das consequências da mercantilização e das desigualdades econômicas para a circulação de conhecimento, ressaltando os perigos da “internacionalização subalterna”, que sustentam a posição da língua inglesa como língua franca de divulgação científica. Desdobrando esse tema em outra seção, Barbosa argumenta sobre como a realidade excludente da mercantilização da produção científica pode estimular o negacionismo e os ataques às universidades e aos pesquisadores. Tratando especificamente das responsabilidades editoriais no campo das ciências humanas e sociais, versa, em seu último tópico, sobre as determinações contemporâneas da ética na pesquisa, que é hegemonizada por perspectivas da área da saúde. Por fim, a autora sublinha o caráter público do fazer científico, firmando seu compromisso ético e político com a qualidade e com a função social da ciência.

A SEÇÃO Entrevista traz depoimentos daqueles e daquelas que, ao longo destes 20 anos, deram materialidade à revista *Trabalho Necessário*. Falamos, aqui, dos editores e editoras. A “conversa” girou em torno de cinco perguntas iguais para todos e todas, no sentido de recuperar desde as motivações que os/as fizeram assumir tal tarefa até as alegrias, as dificuldades e os desafios que vivenciaram no processo de colocar a TN no ar.

A SEÇÃO Memória e Documento traz um precioso texto de **Maria Ciavatta**, no qual a autora destaca a importância da Memória e sua existência na vida humana, e dos Documentos, que servem não só aos indivíduos, mas às instituições com seus coletivos, ideias, interesses e divergências. A autora destaca que a memória é fragmentada e que seu sentido depende da organização desses fragmentos. Nessa perspectiva, ressalta a importância da revista *Trabalho Necessário*, expressão da atividade científica do NEDDATE – núcleo de pesquisa formado por professores e estudantes, com colaboração ativa com a ANPEd, a Associação de Educadores da América Latina e Caribe (AELAC) e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) – e da seção Memória e Documentos. Para Ciavatta, não reiteramos a memória para repetir o passado, mas para mantermos as conquistas do presente, socializar a produção científica e “[...] aprofundar o sentido do trabalho como fonte de conhecimento” (p. 6). O texto de **Maria Ciavatta** atualiza outro que o acompanha na seção, intitulado “31 anos do Neddate – o resgate da memória ‘para não apagar o futuro’”, de sua autoria e de **Gaudêncio Frigotto**. Essa republicação resgata o percurso histórico do Neddate, sublinhando seus personagens, suas relações político-institucionais e sua produção acadêmico-científica no período. A revista *Trabalho Necessário* é aqui lembrada como “a concretização da ideia que vinha há muito tempo sendo gerada” (p. 16).

Os dois artigos da **SEÇÃO Demanda Espontânea** abordam o problema da ofensiva burguesa em direção à educação a partir de categorias como *financeirização*, *empresariamento* e *trabalho-educação*. No artigo intitulado “Financeirização da educação superior, oligopólios educacionais e produtivismo acadêmico: contexto mercantil da educação”, as autoras **Luciene da Silva Nascimento**, **Andreia Gomes da Cruz** e **Aline de Carvalho Moura**, partindo de uma discussão sobre o progressivo redirecionamento dos subsídios públicos para o capital privado, buscam analisar, em uma perspectiva histórico-social, o processo de financeirização e de formação de oligopólios na educação superior privada. Segundo elas, esse processo aprofunda

uma visão produtivista da ciência, consolidando-se como um estimulador da mercantilização das pesquisas no âmbito dos cursos de pós-graduação. As autoras concluem que essas novas configurações no campo da educação não devem ser estudadas isoladamente, e sim compreendidas no bojo das determinações que atravessam o Estado e a sociedade civil.

Completando a seção, **Bruno Gawryzsewski, Livia Mouriño de Mello e Natália Silva Pereira**, no artigo “O caráter do Novo Ensino Médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do capital”, estimulam reflexões sobre a formação da classe trabalhadora, a partir de uma mirada crítica a respeito da contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017⁸). Colocando em perspectiva o discurso empresarial que prega urgência na transformação dos sentidos da qualificação dos jovens trabalhadores, com vistas à melhoria da produtividade e da competitividade da indústria, os autores mostram que os projetos de formação defendidos pela burguesia brasileira, em especial a representada pela Confederação Nacional da Indústria, são adequações da classe dominante a uma conjuntura de crise do capital. Calcando-se na teoria do valor em Marx, concluem que o controle dos processos formativos pelos capitalistas atende às necessidades da organização da produção e que, no caso brasileiro, esse controle se relaciona com as limitações e as determinações de uma economia dependente.

É essa história que queremos dividir com vocês neste número 45 da TN, desejando que seu interesse mantenha a revista *Trabalho Necessário* como uma das importantes contribuições que a universidade pública tem a oferecer para a compreensão crítica da sociedade capitalista e do capitalismo periférico-dependente brasileiro, bem como para a formação de educadores e outros profissionais comprometidos com a transformação social. Nestes 20 anos, foram muitos os desafios e aprendizados acumulados. Que os próximos anos nos encontrem atentos e fortes, coletivamente, para essa tarefa que continua sendo o nosso horizonte como compromisso e utopia!

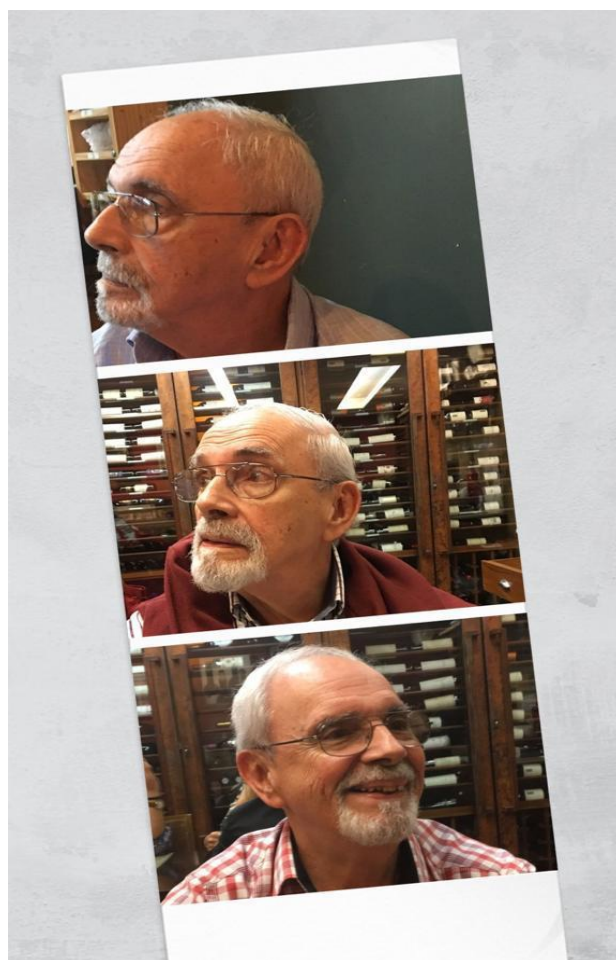
Niterói, julho de 2023.

As Organizadoras

⁸Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

FRANCISCO JOSÉ DA SILVEIRA LOBO NETO: UMA VIDA DEDICADA AO ATO DE EDUCAR¹

Sonia Rummert²



“Há presentes incendiados de fermento intelectual e presentes estagnados e inertes. É que nos primeiros o passado está vivo no presente e nos entreabre o futuro. Nos outros, depreciamos o presente e quedamos inertes na adoração do passado. Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, neste sentido de ponto de interseção entre o passado vivo e o futuro que vai nascer.”

¹ Artigo recebido em 14/07/2023. Aprovado pelos editores em 18/07/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.59218>

² Doutora em Ciências Humanas – Educação; PUC-RJ Brasil. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Pesquisadora do CNPq. Área de estudo: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. E-mail: rummert@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928452814893376>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-8786>.

(...) Cabe-nos nada mais, nada menos, do que vencer a crise de compreensão bem mais complexa em que se debate a sociedade em desenvolvimento. Tornar o presente compreensível a despeito de suas contradições, por intermédio do que chamamos cultura..." (TEIXEIRA, Anísio. [1967] 1969. pág. 367-385).

Há 60 anos, em 1963, Francisco José da Silveira Lobo Neto graduou-se em Teologia pela Pontificia Università Urbaniana, Roma. Da primeira graduação na cidade de Roma ao dia de hoje, extenso e variado foi o percurso de Francisco Lobo Neto. Sua formação incluiu, além da primeira graduação em Teologia, a segunda, em Pedagogia, pela Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, concluída em 1967. Foi também na PUC-Rio que se tornou Mestre em Educação, em 1975. Já como professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, cursou o Doutorado em Educação, defendendo sua tese em 2006.

Como professor, ministrou as disciplinas Currículos e Programas e Supervisão Escolar na Faculdade de Educação da Universidade Santa Úrsula, de 1972 a 1988. Posteriormente, na Faculdade de Educação da UFF, a partir de 1998, foi docente responsável pelas disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia História da Educação e Organização da Educação no Brasil, além de outras, eletivas. Aposentou-se em agosto de 2008, mas manteve seu vínculo com o Neddade, como pesquisador associado e, em especial, com a Revista Trabalho Necessário, integrando sua Equipe Editorial como membro do Comitê Científico e, também, articulista.

Agora, 60 anos depois de ter concluído sua primeira graduação e 25 anos depois de ingressar na UFF, o Neddade, por meio da Revista Trabalho Necessário, homenageia seu constante e valioso colaborador e, mais que isso, um de seus fundadores, integrante da Comissão Operacional cujo trabalho, iniciado em outubro de 2002, precedeu o lançamento da TN. Coube a essa Comissão, composta por Francisco José da Silveira Lobo Neto, José Luiz Cordeiro Antunes, José Rodrigues, Maria Ciavatta e Ronaldo Rosas, apresentar os pontos centrais e os aspectos gerais da Linha Editorial do periódico que foram aprovados, em reunião, pelos membros permanentes do Neddade. Nosso homenageado também foi um dos editores da TN.

Além disso, Lobo foi responsável por 21 contribuições à Seção Memória e Documentos, desde o primeiro número da revista, publicado em 2003. Esse conjunto de contribuições era constituído por sua apreciação crítica a documentos que a seguir apresentava, geralmente na íntegra, muitas vezes acompanhados de acréscimos enriquecedores. Esse acervo, reunido na TN pode ser considerado, sem dúvida, um

importante incentivo aos que pretendem fazer um percurso pela história da educação brasileira o que, em muito, pode enriquecer a formação e a reflexão dos profissionais da educação e dos pesquisadores da área.

Para essa merecida, porém singela forma de agradecimento pelo muito que acrescentou ao nosso ao Núcleo de Estudos e a este periódico, coube a mim, que tive o privilégio de ser sua aluna – condição em que até hoje permaneço – escrever um texto que lhe faça jus. Diante de tal tarefa, uma primeira dúvida se instalou: como homenagear um mestre, na mais plena acepção da palavra? Como encontrar a melhor forma de fazer referência a quem sempre fez de cada conversa, de cada encontro, de cada aula ou conferência, de cada texto escrito, uma rica oportunidade de diálogo e de aprendizagem partilhada com as pessoas que o conhecem ou, melhor ainda, têm o privilégio de com ele conviver como estudantes, como companheiros de trabalho, tecendo de laços de amizade ou lendo seus vários escritos.

A opção por destacar suas marcas como docente parece se justificar pela própria forma de ser do “mestre Lobo”. Aquele que sempre inscreve suas formulações orais e escritas no amplo e complexo conjunto de

(...) conhecimentos relativos à realidade social e política e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à educação e à profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas; (...). (LOBO NETO, 2002, p. 08).

Várias são suas fontes inspiradoras no âmbito da educação. Uma delas, Anísio Teixeira, se faz frequentemente presente em suas intervenções, em suas aulas e em seus escritos. Também por essa razão, manifestou enorme alegria ao ser convidado, pelo Diretório Acadêmico Anísio Teixeira da Faculdade de Educação da UFF, para abrir o Ciclo de Palestras Comemorativo do Centenário de Anísio Teixeira, por ocasião da Semana de Aniversário da Faculdade de Educação, no ano 2000. Denominando-o como “nosso educador”, Francisco Lobo Neto afirmou, na ocasião, que: “Celebrar Anísio é celebrar a cidadania que se faz poder a serviço da coisa pública, é celebrar a cidadania que se desfaz do poder na intransigente defesa do direito de todos” (LOBO NETO, 2000, s.p.).

A seguir, esclarece que não se tratava de celebrar uma personalidade, mas sim de celebrar o fato de Anísio Teixeira concretizar a luta por uma educação democrática, sintetizando o compromisso de muitos fora das esferas do poder e da riqueza, que

lutam no “esforço de sempre retomar o Projeto Histórico – Político – Pedagógico da Sociedade Brasileira” (LOBO NETO, 2000, s.p.), comprometendo-se com esse

Projeto Democrático que respira educação para a liberdade e que inspira liberdade para a educação, que constrói com liberdade a realização da justiça e da solidariedade. Na materialidade e concretude da escola pública, de todos e para todos, gratuita e de qualidade. (LOBO NETO, 2000, s.p.).

Essa também é a razão maior de todo o trabalho do “mestre Lobo”, em cada uma de suas ações profissionais. A valorização do trabalho docente marca suas contribuições, por exemplo, na análise e nas proposições no âmbito da tecnologia educacional, tema ao qual se dedicou durante expressivo período no decorrer de suas atividades profissionais. Esse percurso foi inicialmente assinalado pela filiação à Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT, Brasil) em 1980, da qual foi Vice-presidente no período de novembro de 1983 a setembro de 1988 e, também, seu Diretor Executivo de novembro de 1997 a agosto de 2002.

Para Lobo Neto, a tecnologia educacional deve ser compreendida como conjunto de recursos políticos, pedagógicos e técnicos ao qual cabe a função de ampliação, auxílio e enriquecimento do trabalho docente e não a de seu substituto. Seus artigos sobre o tema explicitam essa concepção, cada vez mais ignorada pelas forças dominantes cujos interesses residem no avanço, cada vez mais amplo, dos processos de mercantilização e mercadorização de educação, bem como da sempre mais intensa subsunção do trabalho docente aos interesses do capital.

Sobre essa questão, ainda no ano de 2002, referindo-se às particularidades do “ser profissional professor”, como trabalho permanente que requer formação profissional específica e, ao tratar da “estratégia educacional que se denomina Educação a Distância” (LOBO NETO, 2002, s.p.) nesse processo de formação, deixou claro que:

Se é verdade que a EaD pode ser interessante para habilitar professores em lugares onde eles realmente não existam habilitados, ou para atender problemas de disponibilidade de tempo, é certamente falaciosa qualquer generalização dessa possibilidade. Isso porque nós sabemos o esforço que neste País, os poderes público e privado vêm fazendo para expulsar do Magistério os que já estão habilitados e sistematicamente são vítimas dos maus tratos em termos de remuneração, carreira e condições de trabalho. (LOBO NETO, 2002, s.p.).

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, além da disciplina História da Educação, pela qual era responsável, e Organização da

Educação Brasileira, ministrou várias disciplinas eletivas, entre as quais Tecnologia e Educação no Brasil do Século XX e Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação. Também na UFF, onde cursou o doutorado em Educação, defendeu em 2006, a Tese *O discurso sobre tecnologia na tecnologia do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da LDB de 1996* (LOBO NETO, 2006a), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Ciavatta.

Na Tese, Lobo nos apresenta um inventário do pensamento educacional no Brasil recente que se materializa em um trabalho o qual, como afirma, alterou sua própria maneira de perceber a realidade objetiva e de nela atuar. Nesse trabalho, se destaca a apropriação de Marx em uma leitura não dogmática, não jesuítica, mas questionadora, e que constitui ponto de partida e referência para análise empreendida.

A leitura da Tese evidencia uma cuidadosa e, mais que isso, refinada forma de lidar com as fontes constituídas pelos instrumentos legais compreendidos como expressões de correlações de forças, o que foi precedido pelas indicações básicas sobre os intelectuais orgânicos comprometidos com a ordem ou com o questionamento dessa ordem que concorriam para sua formulação.

Além disso, conforme sintetizado em artigo derivado da Tese, Lobo ressalta ser

(...) perceptível uma 'tecnologia' de discurso em que, menos do que um discurso sobre, nota-se a presença da tecnologia como argumento a favor da reformulação do sistema de formação profissional. Uma exigência do BID anunciada em 1994 por seu porta-voz e mais firmemente reiterada em 1998. O que se poderia denominar discurso sobre tecnologia, é representado apenas pela descrição, cuidadosamente equilibrada, das repercussões de sua adoção, sempre acompanhada da recorrente característica de novidade provocadora de mudanças. (LOBO NETO, 2009).

O denso trabalho é finalizado com a indicação de elementos essenciais na construção de propostas que pressuponham a educação profissional como parte da formação humana e “como práxis transformadora das relações trabalho-tecnologia-profissão-educação” (LOBO NETO, 2006, p. 243). Defende, assim, o resgate da educação profissional como uma política plenamente pública, voltada para os interesses da maioria, constituída pela classe trabalhadora.

Em seu conjunto, a produção acadêmica de Lobo Neto no âmbito da História da Educação, da Formação e do Trabalho Docente e da Tecnologia Educacional constitui um permanente alerta para o fato de que todos esses temas estão inscritos e expressam as contradições inerentes às sociedades de classe. Nessa perspectiva,

ressalta que é politicamente necessário evidenciá-las, propiciando elementos essenciais à análise e à discussão de suas manifestações no âmbito educacional, visando à superação dos limites que lhe são politicamente impostos.

Suas contribuições fundadas nesse pressuposto se estenderam ao longo dos últimos 15 anos, também à formação profissional na área da saúde, atuação à qual não foi dado relevo nesta homenagem, em virtude da especificidade da área. Entretanto, não podemos deixar de mencionar, mesmo que brevemente, seu trabalho na Fundação Oswaldo Cruz, tanto na Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, quanto na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio onde, após sua aposentadoria na UFF, atuou até 2022, como pesquisador e docente.

A História da Educação constituiu sua porta de entrada, por concurso público, na Faculdade de Educação da UFF. Também foi a área por ele eleita para a sistemática e rica contribuição à Revista Trabalho Necessário, em que, como já ressaltado, concorreu com 21 análises para a Seção Memória e Documentos, a qual nos referíamos com frequência como sendo a “coluna do Lobo”. As razões de escolha dos temas variavam, podendo estar relacionadas a questões candentes no momento; ao tema central do número da revista em que publicava os documentos; ou escolhidas em decorrência de “achados” resultantes de seus permanentes estudos e pesquisas sobre a História da Educação Brasileira.

Das muitas possibilidades de escolha para reproduzir, nesta homenagem, uma das dessas Seções, nos valem também da História, entrelaçando a do “mestre Lobo” com a da educação no Brasil, tal como escrita pelos que trabalham para a construção de um novo projeto societário. Em 1963, Francisco Lobo Neto iniciava seu percurso amplo e diverso, após formalmente qualificado, de um ponto territorial e socioeconômico totalmente distinto daquele em que, por exemplo, os trabalhadores rurais da cidade de Angicos se encontravam, expropriados de mínimas condições dignas de existência. Nessa condição, suas vidas também foram indelevelmente marcadas por se tornarem protagonistas de uma experiência que constituiu um marco da história educacional do país, tendo como cenário a cidade natal de Aluísio Alves, governador do Estado do Rio Grande do Norte, que foi por ele escolhida para que Paulo Freire colocasse em prática sua proposta de alfabetização de adultos.

Alargava-se assim um caminho que já vinha sendo percorrido, de forma esparsa, por outros movimentos comprometidos com a luta por uma sociedade mais

justa que assegurasse a todos o direito à educação. As bases lançadas em Angicos representam uma referência no processo de busca dos caminhos que podem nos afastar da pedagogia do oprimido, para chegar à educação como prática da liberdade, a partir da construção da pedagogia de esperança, valendo-nos de títulos de obras de Freire.

Foi a compreensão da importância desse marco, do qual se comemorava em 2013 o cinquentenário, bem como a comunhão com seus ideais, que levaram Lobo Neto a decidir, há exatos dez anos, publicar em Memória e Documentos um dossiê constituído por documentos sobre o

estado da reflexão sobre a questão no final da década de 1950 (Documento 1); a reportagem do correspondente de O Globo, imediatamente após o encerramento da experiência de Angicos (Documento 2); o texto de Antonio Callado, publicado no JB, uma semana antes da criação do Programa Nacional de Alfabetização (Documento 3); os Decretos de criação e extinção do Programa (Documentos 4 e 5) e, finalmente, as entrevistas/depoimentos de Osmar Fávero e Marcos Guerra gravadas e disponibilizadas na Internet (Documentos 6 e 7). (LOBO NETO, 2013, p.5).

Para o autor, “Angicos foi uma experiência pedagógica plena e, por isso mesmo, foi política, como radicalmente políticas – resvalando para politiqueras – as que se proclamam apolíticas” (LOBO NETO, 2013, p.4). Pelo significado de Angicos para a educação da classe trabalhadora, consideramos feliz a possibilidade de, a um só tempo, homenagear nosso “mestre Lobo”, sempre comprometido com o cuidado e o respeito à coisa pública e de, ao fazê-lo, possibilitar que a Trabalho Necessário, ao comemorar seus vinte anos de existência, relembre a importância deste exemplo de luta pela educação como direito de todos e de seu artífice, Paulo Freire.

Certamente, o Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto irá considerar acertada a escolha do material reunido na Seção Memória e Documentos a qual deu o título: “Angicos/1963: um marco histórico da educação no Brasil”, como representativa de sua valiosa contribuição à nossa revista. Só nos cabe, agora, desejar que seja generoso com a apreciação deste texto-homenagem que termina com a mesma dúvida que lhe deu início: como escolher as melhores palavras e a melhor forma para expressar o respeito, a gratidão e o afeto que sua passagem pela TN e seu profícuo e fraterno convívio conosco despertaram e permanecem vivos até hoje?

Referências

LOBO NETO, F. J. S. Homenagem. In: **Semana do aniversário da Faculdade de Educação** - UFF. Abertura do Ciclo de Palestras "O Centenário de Anísio Teixeira", Niterói, 23-26 maio 2000. Niterói, UFF/Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/UFF.FranciscoLobo.html>. Acesso em junho de 2023.

LOBO NETO, F. J. S. **Ser professor**: a necessidade de formação profissional específica. Formação. Brasília: Sec. Est. Saúde SESSP-ACVSES, São Paulo. v. 02, n.04, p. 05-13, 2002. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1062856>. Acesso em maio de 2023.

LOBO NETO, F. J. S. **O discurso sobre tecnologia na tecnologia do discurso**: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da LDB de 1996. 2006. 412f. Tese (Doutorado em Educação) - UFF, Niterói.

LOBO NETO, F. J. S. A questão da tecnologia na relação trabalho-educação: das concepções aos argumentos e às formulações legais. **Trabalho, educação e saúde**. 7 (supl 1). 2009, sp. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/CH65y9nwbWWz3M5GQBCv4hQ/?lang=pt>. Acesso em junho de 2023.

LOBO NETO, F. J. S. (2018). ANGICOS/1963: um marco histórico da educação no brasil. **Revista Trabalho Necessário**, 11(16) 23 pgs.

TEIXEIRA, A. Educação no Brasil. São Paulo, Editora Nacional, 1969, pág. 367-385, passim (Discurso de Paraninfo aos concluintes da Faculdade de Filosofia da UFBA - Salvador 12/12/1967). In: **Semana do aniversário da Faculdade de Educação** - UFF. Abertura do Ciclo de Palestras "O Centenário de Anísio Teixeira", Niterói, 23-26 maio 2000. Niterói, UFF/Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/UFF.FranciscoLobo.html>. Acesso em junho de 2023.

ANGICOS/1963: UM MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL¹

Francisco José da Silveira Lobo Neto²

Introdução

Em 1963, realizava-se em Angicos (RN), uma experiência cujas repercussões – políticas e pedagógicas – marcaram fortemente a história da educação brasileira.

Os fatos históricos, contudo, não podem entender-se plenamente sem o contexto dos processos históricos que, antes e depois, dão-lhes a importância de serem sínteses e imagens marcantes.

Angicos, no Rio Grande do Norte, como experiência pedagógica, dá visibilidade a um trabalho que se vai construindo em um grupo dinâmico de pessoas, inegavelmente sob a liderança de Paulo Freire.

O próprio Paulo Freire, no *Cartas a Cristina*, resgatando sua atuação nos Clubes do SESI (*Décima Primeira Carta*) nos dá seu testemunho sobre a construção coletiva de sua proposta para a *alfabetização* de adultos.

Sem a intenção de fazer História, ele historiciza sua trajetória, marcada pelo respeito aos sujeitos do processo político-pedagógico. Assim é que, na *Décima Segunda Carta*, revela seus passos desde o Movimento de Cultura Popular do Prefeito Miguel Arraes até o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. E reflete o seu protagonismo – e o deste Serviço – na experiência de Angicos, provocada por Calazans Fernandes, Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, no Governo Aluísio Alves.

Embora sendo impreciso na data – “não me lembro de que mês de 1963” (na verdade tratava-se de setembro de 1962) – Paulo Freire relata minuciosamente a proposta de Calazans e as condições que impôs para cooperar com o governo de Rio

¹ Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.11i16.p8452>

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense -UFF, Niterói (RJ), Professor Aposentado de História da Educação da UFF, Professor-Pesquisador do Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde (LATEPS) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) – Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: sloboneto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9292-3069>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2774154084956899>

Grande do Norte (RN): convênio do RN com o SEC/UR, garantindo autonomia e condições de trabalho; liberdade de colaborar com a Prefeitura de Natal, cujo Secretário de Educação era Moacir de Góes; coordenação da Universidade do Recife, em estreita relação com o Secretário de Educação; e “o governador do Estado deveria precaver-se de, durante os trabalhos, fazer visitas aos centros ou aos círculos de cultura para evitar exploração política”.

O convênio foi assinado em 3 de dezembro de 1962, com a interveniência da SUDENE e da USAID/Aliança para o Progresso. Neste mesmo mês, o estudante de Direito Marcos Guerra, presidente da União Estadual de Estudantes, foi encarregado de formar a equipe que coordenaria os trabalhos nos Círculos de Cultura a serem instalados em Angicos. Na relação nominal dos coordenadores, preservada por Carlos Augusto Lyra Martins em seu livro *“As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação”* (LYRA, 1996, p. 118), contam-se 2 secundaristas, e entre os universitários, 7 estudantes de Filosofia, 1 de Farmácia, 4 de Direito, 1 de Odontologia, 2 de Serviço Social, 1 de Pedagogia e 3 de Medicina.

Embora a aula inaugural sobre Cultura – com a presença do Governador Aluísio Alves – tenha ocorrido no dia 18 de janeiro de 1963, o início da Alfabetização só aconteceu no dia 28 de janeiro, com a palavra geradora “belota” (LYRA, 1996, p.34-39), tendo a participação de 254 alfabetizandos. Sucederam-se os encontros, mais frequentes (quase cotidianos) no mês de fevereiro e primeira metade de março.

O sábado, 16 de março, foi o “último dia de aula” registrado pelo Carlos Lyra (1996, p. 108-109):

Os participantes, apreensivos, indagam diariamente, sobre o final do curso. Decidimos encerrar sem avisá-los antecipadamente, pois eles afirmavam que não iriam ao último debate. Foi a ‘aula da saudadezinha’. Fizemos um breve histórico do curso (...). Em nome dos alunos falaram o Sr. Antônio Ferreira e o Sr. Geraldo que, emocionado, disse: – Foi muito pouco tempo, mas hoje já sei ler. Não uso mais o dedo, agora escrevo o meu nome. Como é que eu devo provar? É lendo.

Ficou marcado para o dia 22 de março o “encerramento oficial”. O presidente João Goulart estaria presente à quadragésima hora. Adiada a visita do presidente ao Rio Grande do Norte, a última aula ocorreu na terça feira, dia 2 de abril, “numa solenidade milionária de autoridades” (LYRA, 1996, p. 109). Sentados à mesa, ao lado do Presidente da República, entre outros, os Governadores de Pernambuco (Miguel

Arraes), Sergipe (Seixas Dória), Ceará (Virgílio Távora) e Rio Grande do Norte (Aluízio Alves; o Ministro da Educação (Theotônio Monteiro de Barros), o Superintendente da SUDENE (Celso Furtado), o Comandante do IV Exército (Humberto Castelo Branco) e Sílvio Pedroza, ex-governador do Estado (1951-1956). Paulo Freire e Calazans Fernandes, com os coordenadores dos Círculos de Cultura e os próprios participantes do processo educativo, sujeitos conscientes de que se vivia um momento/marco histórico.

E ninguém melhor, para dizer isso, do que Antônio Ferreira, falando em nome dos participantes, no registro de Lyra (1996, p. 115-116):

Em outra hora, nós era massa. Hoje, já não somos massa, estamos sendo povo. Nós todos, alunos, uns trezentos e tantos ou quatrocentos, já sabemos escrever *qualqué* coisa, e ler outras coisas. Com a continuação, amanhã ou *adepois*, sabemos escrever as cartilhas do presidente da República, sabemos fazer *qualqué* coisa em favor do Brasil, em favor do Estado.

Angicos foi uma experiência pedagógica plena e, por isso mesmo, foi política, como radicalmente políticas – resvalando para politiquieras – as que se proclamam apolíticas. Nada mais eloquente do que a menção do General Castelo Branco ao Secretário Calazans Fernandes – ouvida e registrada por Carlos Lyra (1996, p. 117) – sobre estar “engordando cascavéis neste sertão”. Isto depois de tecer, “de próprio punho”, no caderno de anotações do coordenador Talvani Guedes, “elogiosas referências ao nosso trabalho”.

A reportagem de O Globo, dois dias após o encerramento, comunica a expressa intenção presidencial de expandir nacionalmente a experiência de Angicos. E, de fato, já no segundo semestre de 1963, como projeto piloto do Programa Nacional de Alfabetização, são implantados processos de alfabetização, tendo por base a realização de Angicos, em Quintas (Natal), Mossoró, Caicó, Macau, Ubatuba, Osasco, Rio de Janeiro, Brasília, Aracaju, Porto Alegre e outras.

A formalização do Programa Nacional de Alfabetização pelo Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964, em seu primeiro Artigo define que “Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura”.

Antes de completar o seu terceiro mês, logo após o golpe de Estado de 1º de abril, o Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, (véspera da posse do Marechal

Humberto de Alencar Castelo Branco na presidência da República, por uma maioria de congressistas acovardados diante do poder militar) extingue o Programa, determinando o recolhimento de “todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização”.

Determinação coerente com a obsessiva intenção de tutelar autoritariamente as ideias em nome da democracia, expressa em um dos *considerando*:

CONSIDERANDO ainda que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo.

Paulo Freire é preso em junho e se vê – ameaçado – na necessidade de exilar-se. E foi bem recebido no mundo. Muito – e de muitas formas – se tentou explicar seu sucesso e o sucesso de seu método. Creio que nada melhor para explicá-lo do que a síntese apresentada num trecho de sua explanação no dia 2 de abril de 1963, em Angicos:

Quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a escola pelo que nós chamamos Círculo de Cultura; o aluno, pelo participante de debates; a aula pelo diálogo; o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras, que nós pomos diante dos grupos com quem debatemos e de quem arrancamos uma sabedoria que existe e que é, esta sabedoria, opinativa e existencial do povo. (LYRA, 1996, p. 116).

Estamos trazendo para os leitores alguns Documentos disponíveis sobre o estado da reflexão a respeito da questão, no final da década de 1950 (Documento 1); a reportagem do correspondente de O Globo, imediatamente após o encerramento da experiência de Angicos (Documento 2); o texto de Antonio Callado, publicado no JB, uma semana antes da criação do Programa Nacional de Alfabetização (Documento 3); Os Decretos de criação e extinção do Programa (Documentos 4 e 5) e, finalmente, as entrevistas/depoimentos de Osmar Fávero e Marcos Guerra gravadas e disponibilizadas na Internet (Documentos 6 e 7).

Dada a natureza desta coluna, as referências bibliográficas se referem apenas às obras de atores participantes da experiência de Angicos, sem mencionar os trabalhos que sobre ela se produziram.

Documento 1:

Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos (Pernambuco – 1958) apresentado ao II Congresso de Alfabetização de Adultos.

2ª Comissão:

Tema: O PROBLEMA DO ANALFABETISMO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

1 – A situação em face dos dados estatísticos oficiais, apresentados pelo Departamento regional de Estatística, Inspetoria Regional de Estatística Municipal, setor de Pernambuco, Conselho Nacional de Estatística:

- a) em 1958, a matrícula inicial nas escolas primárias atingiu apenas a 33% da população em idade escolar;
- b) em 1957, dos 4.010.883 habitantes do Estado, sabiam ler e escrever 1.696.184, o que nos dá uma percentagem de 42,28% de letrados;
- c) em 1950 a quota de alfabetização, baseada no Senso Demográfico, é de 31,75%, embora marque pequeno progresso em comparação à de 1940, que é de 28,33%;
- d) a quota de alfabetização masculina é mais elevada do que a feminina, tanto em 1940 como em 1950; porém a diferença relativa entre as quotas de alfabetização dos dois sexos é menor em 1950 do que em 1940, tendo sido o progresso da alfabetização feminina maior do que o da masculina entre 1940 a 1950;
- e) em relação às diferentes regiões do Estado, o resultado é o seguinte: A quota de alfabetização mais elevada é a da zona do litoral e Mata (33,76% em 1940 e 36,41% em 1950); A zona do sertão do São Francisco foi a que apresentou o maior progresso (de 26,34% em 1940 para 31,90% em 1950); A zona do Sertão Baixo e do Sertão do Araripe apresentam quotas de alfabetização ainda mais baixos (17,84% em 1940 e 20,06% em 1950, na Zona do Sertão Baixo, e 19,18% em 1950, na do Sertão

do Araripe); A quota mais baixa de alfabetização (16,50% em 1940 e 18,14% em 1950) corresponde à zona do Agreste;

f) examinando-se as quotas de alfabetização, por Municípios, encontram-se diferenças muito fortes: variam essas quotas entre os mínimos de 8,04% em 1940 (João Alfredo) e 9,41% em 1950 (Bom Jardim) e os máximos de 63,57% em 1940 e 60,04 em 1950 (Recife). Em 61 municípios a quota de alfabetização é maior em 1950 do que 1940 e em 24, menor. Verificaram-se superiores a 10% da quota de alfabetização nos Municípios de Bezerros e da Jatinã. As maiores diminuições da quota de alfabetização foram verificadas nos Municípios de Gameleira, Manissobal (atual São José do Belmonte) e Recife;

g) em comparação com as outras unidades da Federação, **Pernambuco** ocupa o 14º lugar, levando-se em conta a alfabetização na população de dez (10) anos ou mais.

2 – A situação em face dos dados oficiais fornecidos pelo Instituto de Pesquisas Pedagógicas de Pernambuco:

a) é insuficiente a rede escolar do Estado: em levantamento procedido em 1955 era de 5051 o “déficit” de escolas, ficando fora das mesmas 67% das crianças;

b) a evasão dos alunos é problema que continua a desafiar todo o esforço dos responsáveis pela educação. A percentagem mais alta obtida, nos últimos anos, de alunos que concluem a 5ª série, sobre o total da matrícula, foi de 10%, registrada em 1957; é aproximadamente de 90% a evasão até a conclusão do curso;

c) em relação ao rendimento escolar, o resultado apresentado pela 1ª série, tem feito, invariavelmente, baixar de muito a percentagem de todas as escolas. A percentagem mais alta obtida nestas séries foi de 69% em 1957, isto mesmo devido a uma maior condescendência recomendada na organização e aplicação das provas. No mesmo ano, foi de 82%, 82%, 81% e 83% a percentagem nas 2ªs, 3ªs, 4ªs e 5ªs séries, respectivamente;

d) a repetição de série uma, duas, três, quatro e até 5 vezes é fato que tem ocorrido nas escolas do estado, obrigando muitas vezes o aluno a permanecer na escola primária, sete, oito, nove e até dez anos, sem que muitas vezes, tenha concluído o curso;

e) enfim, soma de conhecimentos e técnicas dominadas por 70% dos escolares primários de Pernambuco é deficiente e não satisfaz aos propósitos de uma escola fundamental.

NOTAS:

1ª – Vejam-se os quadros demonstrativos que acompanham o **relatório** da 2ª Comissão;

2ª – Faltam dados sobre a instabilidade da população sertaneja, ou seja, sobre o seu deslocamento, sobretudo em períodos de estiagem prolongada, o que, como é óbvio, deverá pesar, e muito, no baixo índice de alfabetização do estado.

SUGESTÕES PARA UMA SOLUÇÃO:

a) Levar o governo federal a suprir as deficiências da rede escolar nos estados deficitários, de modo a que possa cumprir a Lei de obrigatoriedade do ensino primário, realizando-se simultaneamente campanhas reeducativas, neste sentido;

b) Oferecer facilidades à iniciativa particular, em tudo que diga respeito à difusão da cultura, sem diminuição das responsabilidades do Estado, neste setor de atribuições;

c) Manter a escola gratuita, mediante a execução de um vasto plano educacional, que atinja a todos os recantos do país, aberta a todos os seus habitantes, com efetiva igualdade de oportunidades, porque “educação não é privilégio”;

d) Aplicar, em cada unidade da Federação, os fundos de educação Estadual, previstos pela Constituição, em sua exata proporcionalidade;

e) Efetivar um inteligente plano de descentralização do ensino, dando aos estados maiores oportunidades de aplicação dos seus sistemas escolares, bem como de aplicação das verbas federais que lhes forem destinadas;

f) Rever cuidadosamente a rede escolar em função, mediante informação de Inspetorias locais, tendo em vista a supressão e localização de cadeiras nas zonas mais adequadas;

g) Assistir tecnicamente o professorado por meio de estágios, cursos, reuniões, círculos de estudo, mesas redondas, seminários, e pelo fortalecimento e empréstimos de monografias, livros didáticos especializados, instruções, planos de trabalho etc.;

- h) Selecionar os elementos mais capazes do magistério de modo que possam cumprir com acerto a dedicação às funções a que se destinam;
- i) Organizar o currículo da escola primária de forma que o processo educativo se exerça sem paradas, lacunas ou evasões, atendendo a programas flexíveis e adaptados às possibilidades do educando e às necessidades locais;
- j) Conceituar exatamente os termos – alfabetizar, alfabetização – libertando a escola de conceitos tradicionais que levam ao impedimento de promoção de grau aos 33% de alunos matriculados nas escolas primárias e à evasão de 90% de seus alunos até a conclusão de Curso.
- k) Combater sem tréguas o pauperismo e a ignorância das populações nordestinas, mediante um vasto plano civilizado, de aplicação imediata, aproveitando os recursos da eletrificação, irrigação, drenagem e açudagem, com o aproveitamento integral da energia de Paulo Afonso, obtendo-se uma industrialização bem planejada e a racionalização dos métodos de aproveitamento do solo.

3ª Comissão

Tema: A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS E AS POPULAÇÕES DE MARGINAIS:
O PROBLEMA DOS MOCAMBOS.

- a) Apesar de serem considerados “marginais” todos aqueles que não se integram perfeitamente na vida social, dependendo como tal serem incluídos os inválidos de todos os tipos, os mendigos, as prostitutas, os fora da lei, em geral, a Comissão se fixou naqueles que residem em mocambos, este foi o tema que lhe coube, bem ajustado a uma das formas de habitação típica de grande parte dos marginais de Recife;
- b) É de todo louvável o esforço do conhecimento das peculiaridades regionais brasileiras, de nosso contorno social e histórico;
- c) O que mais enfaticamente nos interessa, no momento que passa, é na nossa “sobrevivência histórica do povo que vem vivendo a sua promoção de ser colonial, em ser nacional”; do “ser objeto de pensamento de outros, em ser sujeito do seu próprio pensamento” (Vieira Pinto). E ao mesmo tempo, o estabelecimento de bases para nosso regime de vida e de trabalho, que de simplesmente agrícola, latifundiário,

paternal e escravocrata, se transforma no de um país que se industrializa, inserida em um processo de desenvolvimento e de mudanças rápidas;

d) É tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência de processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emergência desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia;

e) Tomando em consideração muito especial o problema dos mocambos, vemos que estes, situados nos córregos e morros, mangues e areais do Recife, abrigam habitantes nem sempre marginais, mais de três tipos sociais distintos:

1. o proletariado assalariado; 2. o subproletariado, vivendo de “biscates”; 3. o mendigo, real ou falso.

O primeiro, fazendo parte sistemática do circuito econômico; o segundo fora do circuito em caráter permanente e esforçando-se para nele penetrar; o terceiro, improdutivo e refletindo mais fortemente esse aspecto da nossa patologia social.

Essas zonas se situam na parte urbana, suburbana ou rurbana de Recife, e vem recebendo o impacto constante de populações rurais do estado e de outros estados da região, dando como resultado o que o sociólogo Gilberto Freyre já chamou de “inchação do Recife”.

SUGESTÕES PARA UMA SOLUÇÃO:

Conhecida tão criticamente quanto possível essa realidade, em mudança constante, passará o processo educativo a trabalhá-la, de um modo aliás que parece convir a todo o território nacional, sobretudo onde houver maior concentração de desajustes sociais:

a) Rever em todos os seus aspectos, a inadaptação dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, com aproveitamento dos positivos que passam ser adaptados à nova realidade;

b) Proporcionar ao homem um preparo técnico especializado, para poder interferir, de fato, no “processo de desenvolvimento” do país. Equivale a dizer: fazê-lo sair da condição de marginal para a de participante do trabalho, da produção, do

rendimento. Aí vale a pena ressaltar ainda o papel das escolas profissionais e rurais, de todos os tipos;

c) Impedir que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive;

d) Organizar cursos de todos os tipos, para as zonas mais populosas, onde maior concentração houver de desajustados, de duração rápida, intensiva, ou prolongados, cujos programas devem ser, em parte, planejados com os alunos, para que correspondam à sua realidade existencial. Convém ainda lembrar os que se processam sob regime de internato, quando os recursos o permitirem. Nestes cursos seria dada ênfase ao ensino técnico e agrícola de acordo com a especial destinação de cada um deles. Ao lado destes, os de arte culinária, arranjos do lar, higiene e puericultura, corte e costura, pequenas indústrias caseiras, com vistas ao aumento do poder aquisitivo da família;

e) Criar, posteriormente aos grupos de estudos, os grupos de ação dentro do espírito do autogoverno, agindo sobre problemas mais simples da vida local: buracos das ruas, poças de lama, combate às muriçocas e aos animais daninhos, construção de fossas, realização de feiras, programas esportivos e recreativos em geral etc. Até uma interferência ativa na vida religiosa, econômica, política, do distrito, do município, do estado e do país;

f) Articular o trabalho das escolas de adultos com as instituições existentes, para crianças, onde funcionam “Clubes de Pais”, de modo a fortalecer por mais este meio, os laços de união entre família e a escola;

g) Interessar as instituições beneficentes e particulares de todos os tipos que se interessem por este trabalho de recuperação de adultos, bem como as de pesquisa social e pedagógica – estas fornecendo ao educador os elementos para uma ação positiva e realista;

h) Criar uma mentalidade nova no educador, a par de um preparo especializado que está a exigir esta forma especial de participação sua no trabalho de erguimento do país;

- i) Renovar os métodos e processos educativos, sem a rejeição dos exclusivamente auditivos. Substituir o discurso pela discussão. Utilizar modernas técnicas de educação de grupos, com recursos áudios-visuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa etc.

Documento 2:

Alfabetizado em 40 Horas, um Ancião Discursou Para Goulart

DESSE DO do Avro da FAB (De Alberto Homs, especial para O GLOBO) — Um homem de 90 anos — Antônio Feijó da Paz, vulgo Antônio Jesus — foi o orador da turma de 300 alunos (cujas idades variam de 6 a 80 anos) que se alfabetizou em 40 horas na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, e que recebeu diploma em cerimônia simples, presidida pelo Sr. João Goulart na sua visita de 24 horas àquele Estado. Antônio fez um discurso que deixou todos comovidos. Em sua linguagem simples, recordou um episódio que ficou marcado na vida do lugarejo: "Trinta anos, aqui estive o Presidente Getúlio Vargas para matar a fome de barriga. Hoje, Ex.ª que aqui vem para matar a fome da cabeça."

O Novo Método

A experiência, que, segundo o Presidente João Goulart, será estendida a todo o território nacional, resulta da aplicação do método do Prof. Paulo Freire, da Universidade do Recife. O método dispensa o uso da cartilha. Começa com uma pesquisa junto ao grupo que se pretende alfabetizar, quando é feita a coleta de um universo vocabular que corresponda a situações sociológicas existentes do grupo. Esse universo tem, em média, 40 palavras. A coleta é feita através de conversas informais, explicando aos futuros alunos que assim eles estão ajudando a fazer o programa das aulas, dando a eles um sentido de participação ativa. São anota-

tadas também algumas frases mais expressivas, importantes para o grupo. Um conjunto de palavras simples é escolhido: são palavras geradoras, com fonemas básicos. Como o método é audiovisual, foram feitas fichas coloridas para projetar, contendo situações de trabalho próprias ao grupo e com as palavras-chave. Durante a confecção das fichas é feito um teste de figuras com o grupo, para determinar a capacidade de observação e intelectual dos alunos e para melhor dividi-los em classe.

O Curso

A primeira aula traz ao aluno o conhecimento da diferenciação entre objeto de cultura e

objeto de natureza. É da ideia de cultura que se parte para a alfabetização. A segunda aula começa com uma explicação que procura dar aos alunos uma base para a compreensão de sua situação dentro da realidade brasileira. Deu-se a isso o nome de politização. A terceira aula é de revisão. Os alunos são chamados a formar palavras, juntando fonemas. Há sempre quem forme palavras: belo, lata, bola, bala etc. Na metade do curso são introduzidos fonemas complexos e as letras dobradas. Os monitores (professores), em Angicos, chamavam as sílabas de tijolos, explicando que "para construir uma parede ou uma palavra é preciso juntar os tijolos numa determinada ordem". Essa concepção permitiu explicar que "às vezes a gente pode usar só meio tijolo que está faltando", facilitando a todos os alunos a compreensão das consoantes intercaladas (o "r") da palavra "falta", por exemplo).

Fazenda Típica

Ainda em Angicos, o Sr. João Goulart quis conhecer uma fazenda do Nordeste. Foi, então, à fazenda da família do Sr. Sílvio Pedrosa, que tem um bonito açude e onde as culturas regionais são desenvolvidas de acordo com os padrões tradicionais. Ali, na mesma casa, haviam almoçado, em 1933, Getúlio Vargas e José Américo. O episódio foi, então, recordado, com grande orgulho, pela anfitriã. Foram servidos vatapá, churrasco e doces da região.

Democracia em

Mossoró

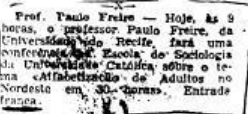
O Presidente visitou Mossoró, a segunda cidade do Estado. Ali chegou com os quatro governadores nordestinos que se haviam incorporado à sua comitiva em Natal: Sergipe, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte. Todos os seus 30 mil habitantes foram à rua para prestar

homenagem ao Sr. João Goulart. A manifestação mostrou também que, em Angicos, ali, a luta política, de um lado, as bandeiras verdes do Governador Aluisio Alves; de outro, as bandeiras vermelhas dos correligionários da família Rosado. Havia, todavia, característica democrática naquela composição, que, outrora, foi marcada por sangue. Os proprietários de motocicletas e bicicletas espalharam por entre os automóveis, provocando o maior pânico e pondo em risco muitas vidas. O curioso é que todos usavam pequenos velículos pretos sem chapa. Seus proprietários as haviam arrancado, segundo afirmaram, para proteger a vida do Governador, acusado de não fazer pela cidade.

Depois das Inaugurações previstas, o Presidente foi descansar uns minutos na casa do Senador Dix-Rosado. O Sr. Aluisio Alves, seu inimigo político, não entrou, ficou na calçada, conversando com seus correligionários.

Natal

A disputa e a velha rivalidade entre Natal e Mossoró foi posta em foco. Mas, no capital potiguar, a posição do governador é de franco favoritismo. O Presidente foi alvo de manifestação jamais presenciada antes, na entrada da cidade, no bairro do Aterrim, de população pobre. O Sr. João Goulart, que vinha de automóvel, Santa Cruz, onde havia inaugurado o sistema Paulo Afonso, levou mais de uma hora para transpor a massa popular. O Presidente chegou à praça e fez um discurso bastante entusiasmado. Prometeu dar crédito a todos os lavradores, na base de juro a cinco por cento e assegurou que até novembro, Natal, Macau e outras cidades do Rio Grande do Norte estariam recebendo energia de Paulo Afonso.



Prof. Paulo Freire — Hoje, às 9 horas, o professor Paulo Freire, da Universidade do Recife, fará uma conferência na Escola de Sociologia da Universidade Católica sobre o tema "Alfabetização de Adultos no Nordeste em 40 horas". Entrada franca.

G126 4 4 63

INSTITUTO PAULO FREIRE
 Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22
 Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589
 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
 E-mail: ipf@paulofreire.org

Texto de Antonio Callado. (Jornal do Brasil, 15 de janeiro de 1964). Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/materia.inteira.jpg>.

Documento 4:

Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964

Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.

O PRESIDENTE DE REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e, CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo;

CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional;

CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem;

CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido;

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Para execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior, o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências necessárias.

Art. 3º O Ministério da Educação e Cultura escolherá duas áreas no Território Nacional para início da operação do Programa de que trata o presente Decreto. Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.

Art. 5º São considerados relevantes os serviços prestados à campanha de alfabetização em massa realizada pelo Programa Nacional de Alfabetização. Art. 6º A execução e desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização ficarão a cargo da Comissão Especial de que trata o Artigo 2º.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura expedirá, em tempo oportuno, portarias contendo o regulamento e instruções para funcionamento da Comissão, bem como para desenvolvimento do Programa.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 21 de janeiro de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

JOÃO GOULART Júlio Furquim Sambaquy

Documento 5:

Decreto nº 53.886, de 14 de Abril de 1964

Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições constantes do art. 87, inciso I, da Constituição Federal e CONSIDERANDO a necessidade de reestruturar o Planejamento para a eliminação do analfabetismo no país;

CONSIDERANDO ainda que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo;

CONSIDERANDO, finalmente, que o Departamento Nacional de Educação é o órgão do Ministério da Educação e Cultura ao qual incumbe, por lei, a administração dos assuntos de educação, DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º O Departamento Nacional de Educação recolherá todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização, cujos recursos também ficarão à disposição daquele órgão.

Art. 3º O Ministro da Educação e Cultura baixará os atos que se tornarem necessários para a execução dêste Decreto.

Art. 4º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 14 de abril de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

RANIERI MAZZILLI Luiz Antônio da Gama e Silva

Documentos 6 e 7:

Entrevistas gravadas e disponíveis sobre Angicos:

- a) Osmar Fávero - <https://www.youtube.com/watch?v=z9xjLADzLIA>
- b) Marcos Guerra - https://www.youtube.com/watch?v=Y_xt6ZxW7EM

Referências

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **Horas de esperança**. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo, Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira em educação. São Paulo: Cortez, 1996.

Fotos



Paulo Freire expõe a metodologia ao Presidente João Goulart e Governadores



Antonio Ferreira discursa no encerramento diante do Presidente João Goulart

HOMENAGEM A GAUDÊNCIO FRIGOTTO - PROFESSOR EMÉRITO¹



Nesta parte da seção “Homenagem” da Revista Trabalho Necessário (TN 45), reproduzimos três homenagens ao Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto proferidas na ocasião da cerimônia em que lhe foi concedido o título de Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF), ocorrida no dia 29 de julho de 2023, às 15 horas no auditório da Faculdade de Economia/UFF. Em nome da comunidade acadêmica, as referidas homenagens são de autoria das Profas. Dras. Gelta T. Ramos Xavier, Lia Tiriba e Jaqueline Ventura, respectivamente, além de apresentar, como último texto, o discurso proferido pelo Professor Emérito Gaudêncio Frigotto.

¹ Homenagem recebida em 22/07/2023. Aprovado pelos editores em 31/07/2023. Publicada em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.59408>.

A trajetória teórico-política de um intelectual orgânico

Gelta Terezinha Ramos Xavier ²

Para a Universidade Federal Fluminense, homenagear o professor Gaudêncio Frigotto, outorgando-lhe o título de Professor Emérito, carrega em si a singeleza de um ato que apenas cumpre o nosso papel de Universidade, como instituição produtora de conhecimento, reconhecendo seu papel no cumprimento de tal missão. O professor Gaudêncio traz em sua trajetória de pensador, como marca de sua história, um caminho de lutas na definição extraordinária de sua vida entre nós, entre tantas e tantas de suas iniciativas.

Todos nós bem o sabemos que homenagear um professor para receber tal honraria significa afirmar as conquistas e as descobertas de que todos usufruímos. Implica considerar pautas políticas, circunstâncias, decisões; assim como fazê-lo implica submeter o nome do agraciado à avaliação no âmbito de um Departamento, no caso do SSE, acompanhar a sua aprovação no Colegiado da Unidade, a Faculdade de Educação, e levá-lo à consideração e aprovação pelo Conselho Universitário, o que envolveu um longo percurso, em termos de tempo. Mas sabíamos do mérito do professor em questão e encaminhamos as providências com o necessário cuidado.

Gaudêncio Frigotto é figura pública no âmbito da Educação Nacional, até mesmo ultrapassando nossas fronteiras, quanto à influência de sua produção científica.

Sua presença política, desde a década de 1970, acentuando o tom de seus estudos e influências, tornou-se mais evidente com o lançamento da obra "A produtividade da escola improdutiva"; lançamento que mobilizou estudiosos, propiciou debates e aprofundamento por parte de outros profissionais igualmente engajados.

A vida do professor Gaudêncio como teórico, profissional, estudioso e divulgador de propostas sempre tomou por referência a afirmação de sua origem de classe, ele que nasceu em Antônio Prado\RS, em uma família de camponeses. O trabalho que desenvolve parte daí e se define por sua inserção social, comprometido com o destino da classe trabalhadora: luta e emancipação humana.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: geltaxavier@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1851089001388372>.

Nascido no Sul, foi estudante universitário em cursos de Filosofia e Pedagogia na UNIJUI, após o que migrou para o Rio de Janeiro, onde reside até hoje. Aqui se inseriu no Instituto de Estudos Avançados, da Fundação Getúlio Vargas, aí concluindo o seu Mestrado, tendo feito seu Doutorado na PUC/SP.

Desde o início de sua vida acadêmica, foi possível identificar a qualidade da presença do professor Gaudêncio Frigotto nos espaços universitários e sua permanente referência à Escola Básica.

Os intensos debates, quando da "abertura política", antes do início da década de 1980, apontavam para elaborações de um projeto de Escola Socialista. Para tal configuração em muito contribuíram os conceitos, estruturados por Gaudêncio Frigotto, de omnilateralidade e politecnicidade, essenciais para entendermos a radicalidade da proposta educacional que dava sentido a práticas pedagógicas voltadas para a humanização como direito universal. Com ele, aprendemos e discutimos a temática da radicalidade, da atenção a princípios, aos valores socialistas e da presença humana como tendo uma palavra plena de significado: a generosidade.

Apenas com o intuito de registrar o devido mérito de termos entre nós o professor Gaudêncio Frigotto como Professor Emérito de nossa Universidade, apresentamos a seguir alguns dados que reafirmam a sua extensa e extremamente meritória trajetória profissional:

- Professor Titular em Economia Política da Educação – na Universidade Federal Fluminense (aposentado) e professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (aposentado).
- Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e participante do Conselho Universitário, como representante da Faculdade de Educação.
- Há 30 anos, Pesquisador A1 – Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq).
- Sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), tendo participado de sua diretoria de 2009 a 2011.
- Membro dos Comitês Científicos da área de Educação no CNPq, CAPES e FAPERJ, nos quais continua como consultor ad hoc até o presente.
- Coordenador de área na Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPERJ), de maio de 1999 a abril de 2004.

- Membro do Grupo de Trabalho Filosofia Política do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais.
- Membro fundador do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Trabalho e Educação (NEDDATE\UFF).
- Membro representante do Brasil no Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), com sede em Buenos Aires, e fundador e coordenador do GT Trabalho e Exclusão Social do mesmo Conselho.
- Membro do Comitê Acadêmico do Instituto de Pensamiento y Cultura de America Latina (IPECAL), com sede na cidade do México.
- Participante da criação e da coordenação do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados em Trabalho e Educação (NEDDATE).
- Participante da criação e coordenação do Grupo CNPq - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE) que congrega pesquisadores da UFF, UERJ e Escola Politécnica Joaquim Venâncio da FIOCRUZ.
- Participante do Comitê Científico de oito revistas nacionais e duas internacionais e Editor da Revista Desenvolvimento e Civilização\UERJ.
- Especialista na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politecnia, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil.
- Ao longo de 45 anos atuou na graduação e, especialmente, na Pós-graduação.
- Orientador de 60 dissertações de mestrado, 58 teses de doutorado e 22 supervisões de Pós-Doutorado.
- Participante de 110 bancas de exame de dissertações de mestrado, de 149 bancas de teses de doutorado e, aproximadamente, de 50 bancas de concursos públicos.
- Autor de 85 artigos em periódicos nacionais e internacionais e de 33 livros; bem como autor ou organizador de coletâneas, com destaque para os livros: A produtividade da escola improdutiva; Educação e crise do Capitalismo Real; Educação e crise do capitalismo: perspectivas de final de século; História, natureza, trabalho e educação – Marx e Engels (em parceria com Maria Ciavatta e Roseli Caldart); Teoria e educação no Labirinto do capital e A formação do cidadão produtivo (com Maria Ciavatta) e Pedagogia da exclusão (com Pablo Gentili).

- Conferencista ou painelistas, ao longo de quase cinco décadas, em 390 eventos nacionais ou internacionais.
- Professor em cursos intensivos na Universidade de Lisboa/Portugal, na Universidade da Cidade do México, na Universidade de Ciências e Humanidades do Peru/ Lima, na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (*FLACSO*), em Buenos Aires/Argentina, e na Universidade Nacional de Salta/ Argentina.
- Agraciado com o prêmio "Luta pela Terra – 30 anos do MST" – pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em 2015.
- Homenageado pela relevância do livro *A produtividade da escola improdutiva*, pelos participantes do II Intercâmbio Nacional dos Grupos de Pesquisa em Trabalho e Educação, UFPA, 2014.
- Agraciado com o Prêmio CORA CORALINA, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, pela contribuição dada à inclusão educacional, em 2013.
- Eleito Personalidade Educacional no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2011, pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI), pelo Jornal Folha Dirigida e pela Associação Brasileira de Educação (ABE).
- Homenageado na premiação em memória a Paulo Freire, pela Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e SECADI/MEC, em 2011.
- Agraciado com a Medalha Nilo Peçanha, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC\MEC, em 2007.
- Agraciado com a Medalha Comemorativa dos 100 anos da Fundação Oswaldo Cruz, pelo apoio à Escola Politécnica Joaquim Venâncio, em 2003.
- Indicado para o Prêmio Iberoamericano de Excelência Educativa, em 2003.
- Agraciado com a Medalha Hortência Holanda, da Fundação Oswaldo Cruz, pela produção intelectual na área da Educação, Fundação Oswaldo Cruz, em 2001.
- Agraciado com a moção da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, pelos relevantes serviços prestados no campo das ideias em Educação, Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em 2001.
- Merecedor de um livro organizado por Maria Ciavatta – *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates* –, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2012, através do qual se pode ter uma visão sobre sua vida, trajetória e ênfases em sua produção acadêmica.

Gaudêncio Frigotto: ciência e paixão

Lia Tiriba³

Em primeiro lugar, quero saudar o Prof. Dr. Antônio Claudio da Nóbrega, reitor desta Universidade; o Prof. Dr. Fernando Penna, diretor da Faculdade de Educação, o Prof. Dr. Paulo Carrano, coordenador interino do Programa de Pós-Graduação em Educação e a todas as pessoas que aqui vieram para a cerimônia de outorga do título de professor emérito ao Prof. Gaudêncio Frigotto, e também a Profa. Dra. Mary Rangel Por pertencer a uma geração de professores e professoras que teve a honra de conviver com Gaudêncio Frigotto, recebo como presente e, ao mesmo tempo como desafio, a possibilidade de escrever algumas palavras em homenagem ao nosso grande mestre.

Como mulher, mãe e trabalhadora, ingressei tarde na vida acadêmica. Portanto, por ele e eu sermos praticamente da mesma geração, posso dizer que Gaudêncio se constitui como 'formador de sua própria geração'.

Conheci Gaudêncio em 1983, quando conclui o Curso de Pedagogia na UFRJ. E esse foi exatamente o ano em que ele publicou "*Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador*"⁴. Naquela pesquisa sobre o SENAI, sinalizou que os projetos educativos dos empresários têm como perspectiva a formação de um *ethos* de submissão dos trabalhadores ao capital. De lá para cá, impossível não acompanhar a força material de sua produção teórica e de sua práxis político-educativa.

Mas, antes de qualquer coisa, é preciso dizer que estamos aqui para homenagear uma pessoa muito querida. Uma pessoa que nos inspira, e que deixa muita luz por onde passa. Deixa seus saberes, suas inquietações, sua energia e seu afeto. É uma pessoa que, de fato, muito inspira e nos emociona.

A produção do conhecimento é sempre produção coletiva, que tem a vida prática como fonte primeira! Para ele, objetividade e subjetividade caminham de mãos

³ Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madri (UCM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: liatiriba@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2006259738336754>. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0117-4160>.

⁴ FRIGOTTO, Gaudêncio. *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional*. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos, São Paulo, n. 47, nov. 1983, p. 38-45.

dadas. Caminham pelas universidades públicas, pelas escolas da educação básica, institutos de pesquisa e associações de classes. Sem falar dos movimentos populares, tanto do campo como da cidade!

Sua relação com o conhecimento não se constitui como relação de poder, mas de compartilhamento. Ao mesmo tempo, não tem medo do confronto, uma vez que nos movemos numa arena de disputa de políticas sociais e políticas de educação que se assentam em disputa de projetos antagônicos de sociedade e de humanidade.

Comprometido com educação integral de crianças, jovens, adultos – na sua diversidade de gênero, raça, etnia e religiosidade, nosso homenageado deixa sementes de solidariedade humana. Também semeia e fortalece o que nos une como classe trabalhadora: a luta contra a exploração do trabalho, a luta por sua sociedade fraterna e igualitária.

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”, diz a Tese 11 sobre Feuerbach. E nesse processo de transformar o mundo, “o educador também precisa ser educado”.⁵ Sua produção acadêmica é imensa! O livro *A produtividade da escola improdutiva*⁶, publicado em 1984, e com diversas edições tornou-se um livro clássico. É leitura obrigatória nos cursos formação de educadores e de cientistas sociais.

A crítica ao conceito ideológico de “capital humano”, formulado na década de 1960, tornou-se elemento fundamental para quem quer compreender não apenas o trabalho na sua forma mercadoria, mas também a educação-mercadoria; compreender o ideário liberal e neoliberal que historicamente se renova em políticas de educação para a competitividade, para a empregabilidade, para o desenvolvimento de competências sócio emocionais e, agora, mais que nunca, para a empreendedorismo.

“Ser radical é ir na raiz dos problemas”, ele costuma dizer. E por isso, nos últimos anos, tem defendido arduamente a revogação do Novo Ensino Médio (Lei 13.315/2016), o qual é parte do golpe parlamentar, jurídico e mediático ocorrido em 2016. Trata-se de uma formação extremamente aligeirada, descomprometida com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e que, em última instância se constitui como negação da ciência. Ao invés de formação integrada ou de uma

⁵ MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1987, p. 14 e 9.

⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

perspectiva de escola unitária, estamos diante de uma contrarreforma que joga para jovens e adultos a responsabilidade de tornar-se empreendedor- de- si na produção de “brigadeiros” e outras idiossincrasias.

Foi exatamente a persistência de um “economicismo” nas políticas públicas educacionais, o que o levou a rechaçar que faculdades de educação e programas de pós-graduação em educação introduzissem em seus currículos a disciplina Economia da Educação. E como indica no livro *Educação e crise do capitalismo real*, de sua autoria, a alternativa à educação-mercadoria reside “na capacidade de manejo e controle do fundo público e na ampliação da esfera pública. O campo educacional como o campo da saúde, por serem direitos não mercantilizáveis, demandam o máximo, socialmente possível, do Estado democrático” E alerta que “a luta por dilatar a esfera pública é um embate onde os tigres cuidam de suas crias”.⁷

Gaudêncio é *emérito* porque é mestre em muitas ciências e muitas artes. Para ele, “a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” Como necessidade, “a interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social”. Assim, “delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo”⁸, mas apreendê-lo na sua totalidade, no plano do movimento do real. Como problema, a interdisciplinaridade requer que o conhecimento não seja tratado na sua superficialidade, destituindo-o de suas mediações e contradições.

Para o filósofo tcheco Karel Kosik, a quem Gaudêncio também admira, conhecimento não muda o mundo, mas muda a nossa relação com o mundo. Por isso, sua práxis político-educativa tem como eixo central a defesa da democracia e a defesa da liberdade, o que requer a luta contra a produção destrutiva do capital e em defesa da vida. E requer, agora mais intensamente, a luta contra o fascismo.

São inúmeras suas contribuições para a Universidade Federal Fluminense, onde ingressou em 1984, e onde deixa, não apenas aqui, mas nas universidades brasileiras e latino-americanas, uma geração de educadores, educadoras,

⁷FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 2204-5.

⁸FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: CIAVATTA, Maria (Org.) **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 142-3.

pesquisadores, pesquisadoras, estudantes, trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade que prosseguem a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para o conjunto da população brasileira. Na verdade, suas contribuições são imensas para a História da Educação!

Para finalizar....

É comum ouvir pessoas se desculparem quando se emocionam em público. É como se o sentimento fosse algo menor que nos move no mundo e na produção do conhecimento. Assim, frente à minha própria emoção, e para me “desculpar” das lágrimas, quero fazer referência a uma passagem do filósofo Antonio Gramsci – passagem esta que nos remete a Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, no que diz respeito à sua maneira de viver, sentir e pensar os sentidos da produção do conhecimento.

Ao fazer uma severa crítica ao intelectual na sociedade capitalista, Gramsci diz o seguinte: " O elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e, muito menos, 'sente'". Para ele, "o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber*, sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado". Ao contrário do intelectual tradicional e pedante, o intelectual de novo tipo é apaixonado "não pelo saber em si, mas pelo objeto do saber".⁹

Assim é Gaudêncio Frigotto: ciência e paixão!

Quero oferecer a ele meu abraço fraterno em nome de todos e todas aqui presentes. Obrigada por existir em nossas vidas.

⁹ GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 138-139.

Gaudêncio Frigotto: um intelectual em fina sintonia entre a produção teórica e a ação política

Jaqueline Ventura¹⁰

A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes (...) opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, (MARX; ENGELS, 1998, p. 66)¹¹

É uma honra e uma grande emoção homenagear o professor Gaudêncio Frigotto. Um intelectual marxista em fina sintonia entre a sua produção teórica e a sua ação política. Sou uma egressa da Faculdade de Educação. Cursei Pedagogia (1997), Mestrado (2001) e Doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E, é desta experiência, enquanto ex-aluna, assim como, ex-orientanda e atual docente, que entrelaço essas breves palavras de homenagens ao meu mestre e colega. Tenho enorme afeto pela Universidade Federal Fluminense e pelos professores que me formaram. Muitos deles com trajetórias de vida entrelaçadas com Gaudêncio como: Sonia Rummert, Edith Frigotto, Maria Ciavatta entre outras/os. Aliás, a formação intelectual e a afetividade são características marcantes no perfil deste “professor intelectual crítico da educação e da política, não abdicando das teorias e das questões de método que nos ajudassem na leitura das fontes”.¹²

Como ele mesmo afirma que a produção intelectual tem a marca do sujeito, mas ela é sempre social, começo o apresentando, como um ser humano generoso, fraterno e agregador. Um intelectual crítico, oriundo da classe trabalhadora, comprometido com a formação humana emancipatória, situando-a no terreno da luta de classes.

Gaudêncio Frigotto é um ícone da Educação Brasileira e uma referência basilar na área Trabalho e Educação, no nosso Programa de Pós-Graduação em Educação e na nossa Associação Nacional, a ANPEd. São inúmeras as suas contribuições à Faculdade de Educação e a muitos ex-alunos da UFF que, como eu, tiveram o

¹⁰ Doutora em Educação. Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: jaquelineventura@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8217768981005318>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>.

¹¹ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1998.

¹² CIAVATTA, Maria (Org.) **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 23.

privilégio de ser seu aluno, orientando/a ou de com ele conviver no curso de Pedagogia ou no curso de Pós-Graduação em Educação, entre o período de 1984 a 2003, quando, então, se aposentou.

É preciso ressaltar que para a geração (de pedagogas) que ingressou na UFF em 1993, quando o curso construiu um Projeto Político Pedagógico cujo objetivo era a superação de um currículo dicotômico, da desarticulação entre teoria e prática, do distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão, estudar os textos de Gaudêncio Frigotto era fundamental e indispensável. Este novo Projeto Político Pedagógico, pioneiro no Brasil, visava a formação do pedagogo multi-habilitado em uma proposta de formação docente integral; ninguém se formava sem estudar Antonio Gramsci, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto.

Ressalto que, juntamente com o livro “Escola e democracia”, publicado em 1983, pelo Demerval Saviani, o livro “A produtividade da escola improdutiva”, publicado em 1984, pelo Gaudêncio Frigotto foi um farol, uma obra de referência, na Faculdade de Educação da UFF, no Brasil e na América Latina, para o exame crítico sobre a relação entre educação e estrutura econômico social capitalista.

Esta obra ainda tão atual para reflexão crítica sobre os novos termos na educação, como: formação por competências, empregabilidade, resiliência, protagonismo etc.; reeditam velhas concepções economicistas de formação. E, como diz o mestre, “radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e educacional subjacente”¹³

Mediante concurso público, foi nomeado professor Titular de Economia Política da Educação, e sua disciplina tinha a forte marca de contribuir na UFF com a formação integral do educador e para o trabalho científico na área de ciências humanas, uma formação de pedagogos intelectuais (no sentido gramsciano) que ajude a compreender o mundo para transformá-lo.

Dentre as contribuições, com seu perfil agregador, criou em 1985, o NEDDATE (Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação), em conjunto com a prof.^a Maria Ciavatta, organizando a orientação e o trabalho intelectual de forma coletiva, sendo essa uma de suas maiores marcas.

¹³ FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015, p. 206.

Desde então, já são 38 anos deste Núcleo, reconhecido nacionalmente pela formação de quadros (graduandos, mestrandos e doutorandos), reunidos em uma convivência ética e de trabalho acadêmico coletivo. Nessas quase quatro décadas passaram pelo Neddade e pela orientação de Gaudêncio Frigotto, gerações de estudantes que foram seus bolsistas de Iniciação Científica, de Aperfeiçoamento e de bolsa Apoio Técnico etc., ou mesmo que participaram do Núcleo por meio de professores vinculados ao Neddade. Com seu modo especial de ser, dialogando com as nossas realidades de bolsistas de vários tipos, vindos das periferias do estado do Rio de Janeiro, aprendemos que disciplina intelectual e afeto podem caminhar juntos. Desta geração, fortes vínculos (amizades e casamentos) permanecem até hoje. Atualmente, todos são profissionais da educação, a maioria de nós, concursado nas Instituições de Ensino Superior do país.

Sua trajetória foi de formação de quadros. Obrigada pela formação de seres humanos e não de recursos humanos! Para a Faculdade de Educação da UFF, o título de professor emérito outorgado ao Professor Gaudêncio Frigotto, uma pessoa tão especial, tem um significado de reconhecimento e retribuição, em forma de honraria máxima da Universidade, desta significativa trajetória profissional na Universidade Federal Fluminense.

De como recebo e interpreto o título de Professor Emérito

Gaudêncio Frigotto¹



¹ Licenciado em Filosofia, Doutor em Ciências Humanas (Educação - Pontifícia Universidade Católica – São Paulo), Professor Titular de Economia Política da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, Ex-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF, Professor no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), Pesquisador do CNPq, Coordenador do Grupo These 'Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz).

Boa tarde a todas e a todos. Saúdo o Vice Reitor Fábio Barbosa Passos que preside esta cerimônia, o Diretor da Faculdade de Educação Fernando Araújo Penna, saúdo a minha família aqui presente e colegas professoras e professores e técnicos da Universidade Federal Fluminense, particularmente da Faculdade da Educação, colegas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Escola Politécnica Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz; saúdo meus caros ex alunos de graduação, mestrado, doutorado, pós doutorandos e demais amigas e amigos aqui presentes. Uma alegria e um agradecimento tê-los aqui presentes. Uma saudação muito especial a Professora Mary Rangel, impossibilitada infelizmente de aqui estar, mas representada por seus familiares. Uma honra compartilhar com ela a outorga de título de professor Emérito da Universidade Federal Fluminense.

Cabe-me neste momento na brevidade que o protocolo recomenda fazer alguns agradecimentos, dizer de como recebo e interpreto este título e a mensagem que me sugere esta interpretação.

Agradeço primeiro, a Irma e Miguel, meus pais pela vida e pelo exemplo dos valores de justiça, solidariedade, simplicidade e, por viverem do cultivo da terra, o senso de respeito e preservação da natureza. Às minhas três irmãs e cinco irmãos, que salvo a mais nova, os demais não puderam ter a escolaridade completa, mas pelo seu trabalho me permitiram estudar num internato da Ordem dos Frades Capuchinhos e fazer a formação final do atual ensino fundamental, e o clássico e científico.

À minha família, Edith que com ela vivo há quase cinco décadas. Numa sociedade ainda centrada no homem, só pude dedicar-me ao meu mestrado, doutorado e inserção profissional antes dela e termos a família que somos por ela retardar sua formação de mestrado, doutorado e sua carreira profissional. Mas ela é de uma geração que começou a romper com esta hierarquia e fez seu mestrado, doutoramento e concursou-se na UFF onde, também, se aposentou. Divido este título, com ela e com as filhas Giovana, Larissa e Alexandra. Elas me deram outro sentido à vida. Mas duplamente feliz pelas netas Letícia, Maria Eduarda e Maria Luiza, que está por vir, e os netos, Gustavo e Antonio. Elas e eles acrescentam novos sentidos à vida, entre estes, o de pré ocupar-se sem preocupação. Aos meus genros, por fazerem parte de nossa família.

Cabe-me, agradecer à professora Gelta Terezinha Ramos Xavier por ter tido a iniciativa e sido a porta voz de outros colegas da Faculdade de Educação na indicação

generosa do meu nome ao seu departamento para eu recebesse o título de professor Emérito da UFF. Agradeço aos membros do departamento, do Conselho departamental e do Conselho Universitário por terem aceito e aprovado a indicação.

Como recebo e interpreto este título.

Primeiro dizer que recebo com muita surpresa. A vida engendra, muitas vezes, o imponderável ou o que nunca imaginamos. Interpreto este título como decorrente do acaso e de circunstâncias do que me tornei como ser humano, professor e pesquisador. Com efeito, no curso de filosofia no qual me formei, estudando pensadores gregos, entendi que a vida é movimento e este se rege, como destacava Heráclito, pela lei dos contrários, ou a contradição que se faz presente na natureza, da qual somos parte, no pensamento e na vida social.

Mas mais próximo ao como interpreto este título é o embate entre os filósofos gregos Demócrito e Epicuro sobre determinismo, acaso e livre arbítrio. Demócrito defendia que a realidade é toda determinada e que se assim não fosse não haveria nenhum pensamento consistente. Ao contrário, Epicuro defendia que o acaso cumpre papel nos acontecimentos, além do livre arbítrio. Karl Marx, cuja tese de doutorado é sobre estes dois filósofos da antiguidade Grega, fica com Epicuro e dele, certamente, recebeu influência. Para Karl Marx a individualidade de cada ser humano é síntese de relações sociais aonde as escolhas ou o nosso livre arbítrio contam, porém sempre dentro de circunstâncias que não foram por nós criadas, mas que com nossa ação podemos modificá-las.

Vou destacar três acontecimentos que explicitam a relação acaso ou circunstância e o livre arbítrio, para depois sublinhar quais as circunstâncias que tive na Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) para que pudesse estar hoje aqui. Quando prestei concurso de titular na UFF, ao iniciar o memorial, seguindo a pista de Antônio Gramsci sobre o inventário existencial e intelectual, a questão que me interpelou foi: qual a materialidade de condições, objetivas e subjetivas, que permitiu a um grande contingente de filhos de pequenos agricultores, falando dialetos diversos (italiano, polonês, alemão) a travessia para o campo do trabalho intelectual? Não foi uma resposta fácil.

A pista para a resposta daquela pergunta começou no primeiro acontecimento, fruto do acaso ou circunstâncias muito específicas. Um padre, de longas barbas,

passou na nossa casa e me perguntou se eu gostaria de ir ao seminário. Eu disse não. Ele pediu se eu sabia o que era seminário e, novamente respondi, não. Aí ele disse: é um lugar onde se reza um pouco, se trabalha um pouco, se estuda muito e se joga. Rapidamente mudei de ideia: então eu quero ir. Dois meses depois, com 11 anos, 11 meses e 20 dias entrava num enorme espaço, com centenas de adolescente, sem saber por que estava e o que era aquilo. Mas foi ali que pude fazer uma educação básica densa e que, nos termos de Pierre Bourdieu, pude construir um *hábitus* secundário da travessia do mundo rural para a vida acadêmica.

O segundo evento, findo o curso de Filosofia e Pedagogia na FIDENE (atual Universidade Comunitária de UNIJUI-RS) necessitava empregar-me. E o que apareceu de mais atraente era trabalhar na administração de um colégio de freiras numa pequena cidade de fronteira com a Argentina, São Luiz Gonzaga. Mas, pela insistência de um ex professor, Sotero Dotti, com quem trabalhei como bolsista, me inscrevi num concurso onde havia me formado. Acabei passando e sendo incorporado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí. Uma mudança profunda do rumo da vida profissional e existencial.

Finalmente a outra circunstância. A ditadura empresarial-militar de 1964, que durou 21 anos, em suas contradições, necessitava encontrar um espaço para pessoas que não tinham como prendê-las ou induzi-las a exílio, entre estas, Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro Mendes, Raymundo Muniz de Aragão, ex Ministro da Educação do Presidente Castelo Branco, Atos da Silveira Ramos, ex Adido Cultural nos Estados Unidos, entre outros. Esse espaço foi criado na Fundação Getúlio Vargas em 1972 com o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), que em 1973 criou o curso de Mestrado em Educação onde fiz parte da segunda turma. Findo o curso, 1977, estava de malas prontas para voltar para IJUÍ, porém Maria Julieta Costa Calazans, que administrava um programa nacional de formação de professores que iriam lecionar em cursos de curta duração de Engenharia Operacional, convidou-me para permanecer no Rio de Janeiro e atuar no desenvolvimento deste programa e como docente do IESAE. Isto me facultou conhecer o Brasil profundo e em 1979 iniciar doutoramento na PUC/SP na área coordenada pelo professor Dermeval Saviani. A estes dois espaços devo muito para a consolidação de minha formação teórica e de minha função docente e de pesquisador.

E aí vieram as circunstâncias da entrada na Universidade Federal Fluminense. Os anos finais da década de 1970 e a década de 1980 foram de intensa e rica ebulição política e intelectual pelo fim da ditadura empresarial - militar e redemocratização do país. Foi neste período que se aprovou e se efetivou a Constituinte que nos daria a nova Constituição (1988). Criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT). No campo da educação, a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), que fui um dos fundadores; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Estas três instituições promoveram e coordenaram as Conferências Nacionais de Educação. No campo sindical a criação em 1981 da Associação Nacional de Docentes do ensino superior (ANDES).

Foi dentro deste ambiente e pela visão, perspicácia e liderança do professor José Raimundo Martins Romeo (que nos deixou em janeiro deste ano) que em dois mandatos de reitor (1982 -1986 e 1990 -1994) transformou a UFF de Universidade regional, em Universidade Nacional e Internacional. No que se refere à Faculdade de Educação estes dois mandatos geraram um desenvolvimento e transformação profunda. No primeiro mandato, mediante o convite, em 1983, de professores e pesquisadores na qualidade de visitantes que pautavam o debate nacional, como Luiz Antonio Cunha, Vanilda Paiva e Nilda Alves. Em 1984, recém doutor, foi convidado, também, como professor visitante, mais tarde em professor efetivo e concurso de professor titular. Ampliou-se, assim, o quadro docente da Faculdade de Educação e da pós-graduação onde já atuavam Célia Linhares, Jesus Alvarenga Bastos, Victor Vicente. Valla e Terezinha Lankenau.

No segundo mandato (1990-1994) o convite para professores visitantes a Osmar Fávero e Silvério Bahia Horta, mas concomitantemente abriu um número significativo de concursos que facultou a entrada de vários colegas, inclusive ex-alunos e orientandos da pós-graduação com quem me tornei colega.

Devo a este ambiente da UFF o período de maior densidade de minha vida profissional. Neste período participei do processo de criação do doutorado, onde fui um dos coordenadores. Período, também que fui da diretoria da ANPED e representante do Brasil, por quatro anos, no Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e participar como membro do comitê científico do Instituto de Pensamento e Cultura da América Latina (IPECAL), com sede na cidade do México,

que me oportunizaram conhecer a América Latina. Experiências que me evidenciaram que o Brasil vivia de costas para a América Latina. Destaco, por fim, duas experiências que me marcaram na UFF: a criação, com a professora Maria Ciavatta, do Núcleo de Estudos, Pesquisa, Documentação e Dados em Trabalho-Educação (NEDDATE) e as orientações coletivas de mestrandos e doutorandos. O NEDDATE, há 38 anos, é uma escola de formação de pesquisadores e de renovação de nós mesmos. As orientações coletivas em fecundo espaço de debate e interpelações, entendendo que a ciência se produz no diálogo, seja no consenso seja no dissenso.

Qual a mensagem que este título me sugere

A justificativa para conceder o título de professor emérito está no convite desta cerimônia: "em reconhecimento aos seus trabalhos, competência, e dedicação à Universidade". O que expus sobre as circunstâncias, não por mim criadas, mas dentro das quais desenvolvi meu trabalho de professor e pesquisador, me conduz ao que Paul Nurse, Prêmio Nobel de Medicina de 2001, expõe no pequeno livro – O que é a vida? Isto do ponto de vista da evolução da pesquisa no campo da biologia e suas relações com outros campos científicos. Ele presta uma homenagem ao pesquisador Murdoch Mitchison que lhe disponibilizou laboratório onde começou a desenvolver seus experimentos de pesquisa. *A homenagem é "por me mostrar porque a melhor pesquisa é ao mesmo tempo intensamente individual e absolutamente comunitária".*

Por fim, esta trajetória indica-me que temos um duplo desafio a enfrentar. Por um lado, lutar contra um sistema capitalista canibal, (como o denomina a filósofa Nancy Fraser), entre nós mais voraz, que devora as bases da vida, a água, as florestas, o solo, o ar; os direitos elementares de comer, beber, ter um teto, vestir-se, de milhões de pessoas; o direito universal da educação, saúde, lazer, e se apropria privadamente do patrimônio científico produzido socialmente. Tudo isto para enfrentar suas crises que lhes ameaçam o lucro e a ampliação de seu capital. Por outro lado, lutar, concomitantemente, para desvelar o constructo ideológico da meritocracia, o qual justifica a desigualdade social, de gênero, de raça e educacional. Sem bases materiais, objetivas e subjetivas similares as possibilidades das escolhas, do livre arbítrio são mutiladas e o esforço do desenvolvimento individual transforma-se em miragem. Depois de quatro anos de um governo pautado pelos fundamentalismos econômico, político e religioso e com posturas e práticas neofascistas da ameaça e

do medo; da negação da ciência, do desmonte da esfera pública, de militarização das escolas; da misoginia e da homofobia, do racismo, do culto às armas e à violência, abre-se, uma vez mais, uma janela em nossa história para retornamos à civilização. Como universidade, coletividade e como indivíduos cabe-nos a tarefa política de criar as circunstâncias para um marco de não retorno à insanidade. Obrigado.

Rio de Janeiro-RJ, 29 de junho de 2023.

MEU RECONHECIMENTO À HOMENAGEM¹

Maria Ciavatta²

Ainda estou surpresa, por este reconhecimento em vida, trabalhando, o que é raro! Estou agradecida. “Me dê as flores em vida” - é o que disse o poeta compositor Nelson Cavaquinho.

Reconhecimentos e homenagens costumam ocorrer nas Engenharias, nas Ciências Médicas. Na Educação é raridade a generosidade do reconhecimento.

Talvez porque a Educação, para muitos pesquisadores de outras áreas, seria apenas uma prática pedagógica, uma didática.

Enfim, desconhecem a produção científica da área da educação, fundamentada nas ciências humanas e sociais (sociologia, antropologia, história, economia, ciência política, matemática, estatística). Como a medicina que é uma prática médica, fundamentada em muitas ciências biológicas e físico-químicas.

Mas a medicina tem o status da história, de ter sido introduzida no país, por D. João VI, ao chegar ao Brasil, no século XIX. Os médicos, como os engenheiros, os advogados, costumam ser os filhos das elites. A educação era para a nobreza, para as elites com preceptores ou com estudos na Europa. Para o povo, até hoje, a educação ainda não se universalizou como mostram tantos estudos, e a árdua disputa

¹ Texto recebido em 15/06/2023. Aprovado pelos editores em 10/07/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.58809>. Assim agradei e expressei minhas palavras de Reconhecimento à homenagem que os colegas professores e editores da Revista Trabalho Necessário do Neddade/UFF e do Grupo THESE/UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz, me fizeram por ocasião da Apresentação do n. 44, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 25 de abril de 2023.

² Doutora em Ciências Humanas (Educação-PUC-RJ). Pos-doutorado na *Università di Bologna* (1995-96) e na *Università di Roma* (2017); Professora Titular de Trabalho e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); ex-Professora Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Pesquisadora Sênior do CNPq; Coordenadora do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz) - <https://www.youtube.com/channel/UCIJz7zUaYUxMSQel3OHAsrg/featured>
E-mail: maria.ciavatta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000.0001.5854.6063>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5368554854684382>.

que estamos vivendo, ainda neste momento, no século XXI, sobre o significado social e político do ensino médio.

Sou grata aos colegas que inventaram este reconhecimento, ao Ramon, ao Prof. Ramon de Oliveira da Universidade Federal de Pernambuco/UFPe, que escreveu a homenagem a mim, e à Revista Trabalho Necessário que a publicou.

Por tudo isso e muito mais, agradeço a surpresa, o imprevisível, para viver a emoção de agora, de modo especial, com este coletivo ampliado que me faz o reconhecimento.

Depois da surpresa da homenagem que eu traduzi como reconhecimento, eu me perguntei o que é o reconhecimento do outro em minha vida.

O primeiro reconhecimento é o olhar da mãe que, como espelho que responde, dá ao bebê, à criança, a identidade progressiva de si mesma.

Depois vem o reconhecimento do pai, dos irmãos, dos avós, dos parentes e amigos. Vem a imagem de si pelos outros que a reconhecem.

Isto me faz pensar na questão do outro, tão bem historicizada por Tzevetan Todorov, ao se completarem os 500 anos da chegada dos colonizadores europeus à América, em 1992. Ele fala do olhar do colonizador sobre os nativos, os indígenas, fala sobre nós, colonizados. O que pensavam os colonizadores: o outro, o diferente, ou não era gente, ou, se era gente, era inferior aos europeus.

Até hoje, temos introjetado nos costumes e na vida acadêmica a superioridade do outro, os cientistas dos países desenvolvidos nos campos econômico, científico-tecnológico, nas ciências humanas e sociais. Até porque, salvo algumas grandes universidades brasileiras, temos menos recursos e condições para os avanços na pesquisa científica e tecnológica.

Nós precisamos do reconhecimento do outro na vida acadêmico-científica e, por isso, agradeço aos diversos coletivos aos quais pertenço, aqui representados, a generosidade desta homenagem; agradeço aos editores de Trabalho Necessário, aos colegas professores, aos amigos, aos estudantes, aos orientandos e alunos, ex-alunos, queridos, inesquecíveis.

Mas há, também, o meu auto-reconhecimento em três aspectos principais: pelo trabalho, pela educação e pela família.

Eu me reconheço pelo trabalho, porque sou filha e neta de colonos imigrantes que vieram de uma pequena cidade da Itália, para as fazendas de café de Ribeirão

Preto, em São Paulo. Deles aprendi o valor do trabalho, da idoneidade nos compromissos, de se ver como trabalhadores que não tem nada de graça, que tudo se consegue pelo empenho, pelo trabalho.

O segundo aspecto em que me reconheço é a educação. Por ela, eu incorporei os valores do trabalho na vida, na cultura e na profissão. Incorporei sua crítica às representações sociais, às imagens fotográficas nos termos do materialismo histórico e da dialética da transformação no espaço-tempo da vida em sociedade.

Pelo que eu aprendi, preciso reafirmar que, na vida social e política, não me reconheço no governo que findou no Brasil, deixando rastros na disseminação das armas, nas suas grosserias, nos seus preconceitos e discriminação, nos desmatamentos, na irresponsabilidade na pandemia que chegou a 700 mil mortos, no desprezo ao sofrimento, à população pobre, aos negros, aos indígenas, às mulheres, às opções de gênero.

Mas eu me reconheço na mudança, na perspectiva de futuro que o governo Lula nos apresenta como perspectiva.

Pela educação eu passei ao reconhecimento da “universidade, pecado nativo, porque o pecado nativo é querer estar vivo, é querer respirar” (Belchior); é querer o conhecimento e decidir sua vida com autonomia, longe de todos os autoritarismos. Meu reconhecimento aos lugares de memória que ocupam em mim, a Faculdade Santa Úrsula, a Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, principalmente, ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Este é, também, um reconhecimento aos coletivos de pessoas dessas e de outras universidades: a Gaudêncio Frigotto, a Leandro Konder, a Eunice Trein, a Luiz Antonio Cunha, a Marilda Iammamoto, a Ciro Flamarion Cardoso, a Octavio Ianni, a Florestan Fernandes, a Rui Mauro Marini, a Hugo Zemelman, a Guadalupe Bertussi, a Agustin Cueva, a Boris Kossoy, a Ana Maria Mauad e a tantos historiadores brasileiros e estrangeiros.

Com eles cheguei à “teoria e educação no labirinto do capital”, “às mediações históricas de trabalho-educação” e às suas contradições, à “memória e temporalidades”, à “fotografia como fonte de pesquisa”. Cheguei aos arquivos da Santa Úrsula, da CGIL na Itália; à preservação histórica e heroica do arquivo de Astrojildo Pereira, a Dora Henrique da Costa, Marly Vianna e Zuleide Faria de Melo;

ao Prof. Guttman e às fotografias das antigas escolas técnicas e a seus espaços educativos; a Ida e Davi Romeiro e à transformação de antigas fábricas em escolas, em Institutos Federais.

A fotografia como meio de comunicação, como fonte de conhecimento e documento de pesquisa, na história da educação e da história de trabalho-educação transformou-se em meu permanente objeto de pesquisa para melhor conhecer o ensino médio, a educação profissional e tecnológica e as lutas dos trabalhadores.

O último dos três aspectos principais em que me reconheço é minha família: em meu marido, engenheiro musical, Antonio Carlos, e em nossos três filhos: em Mariana na arte-ciência da antropologia no interior do Acre; em Lucas e nos caminhos musicais que ele criou e que se abrem com corpo e mente integrados em “o passo”; em Estevão na arte da fotografia e do cinema, no compromisso com nosso outro e seu reconhecimento nos povos originários, na Amazônia.

Tenho muito a agradecer. Ao ter pensado sobre tudo isso e ter recebido esta homenagem de vocês, meu outro em muitos sentidos; por ter recebido as palavras de Ramon em nome de todos os ex-orientandos, mestres e doutores que me levaram a estudar e aprender tantas coisas sobre nosso país e sua gente; por ter recebido dos colegas do Grupo These, na pessoa de Marise Ramos; do Neddade e de Trabalho Necessário, na pessoa de Lia Tiriba e das/dos demais colegas que dão fôlego e significado à Revista.

Muito obrigado a todas, a todos, meu maior abraço onde cabem todos vocês.

Rio, abril de 2023.

LEANDRO KONDER: DIALÉTICA E MARXISMO - UM DEBATE DRAMATICAMENTE NECESSÁRIO¹

Celi Taffarel²
Joelma Albuquerque³



Foto: O Globo, 12/11/2014.

¹ Artigo recebido em 15/05/2023. Aprovado pelos editores em 10/07/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.58502>.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/São Paulo. Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Professora na Universidade Federal de Pernambuco (1977-1999). Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (2000). Professora Visitante da UFAL / Campus Arapiraca – Alagoas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP). Pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Educação Física (2008-2011), Educação do Campo (2018-2021). E-mail: taffarel@ufba.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5691238604320892>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>.

³ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela UFBA. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL - Campus Arapiraca) - Brasil. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da UFAL – Brasil. E-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6294813727433032>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2689-5020>.

Resumo

Ao rememorar seus 20 anos de publicação, a Revista Trabalho Necessário delimitou como título do Dossiê n. 45 “**20 Anos da TN: a produção científica no combate às investidas do capital**”, e elegeu o texto Clássico de Leandro Augusto Marques Coelho Konder – *A Dialética e o Marxismo*, publicado no seu primeiro número em 2003, para ser comentado. Para realizarmos tal tarefa, destacamos os seguintes tópicos: A Revista; O contexto histórico; O Autor; Destaques da sua obra; O texto comentado; A conclusão: a necessidade do debate dramaticamente atual.

Palavras-chave: Dialética, Marxismo, Clássico TN, Filosofia

LEANDRO KONDER: DIALÉCTICA Y MARXISMO - UN DEBATE DRAMÁTICAMENTE NECESARIO

Resumen

Al recordar sus 20 años de publicación, la revista Trabajo Necessário delimitó como título del Dossier n. 45 “20 Años de TN: producción científica en la lucha contra los embates del capital”, y eligió para comentar el texto clásico de Leandro Augusto Marques Coelho Konder – *Dialética e o Marxismo*, publicado en su primer número en 2003. Para llevar a cabo esta tarea, destacamos los siguientes temas: La Revista; El contexto histórico; El autor; Lo más destacado de su trabajo; El texto comentado; La conclusión: la necesidad del debate dramáticamente actual.

Palabras clave: Dialéctica, Marxismo, TN Clásico, Filosofía

LEANDRO KONDER: DIALECTIC AND MARXISM - A DRAMATICALLY NECESSARY DEBATE

Abstract

In commemorating its 20 years of publication, the Journal Trabalho Necessário delimited as the title of Dossier n. 45 "20 Anos da TN: a produção científica no combate às investidas do capital", and elected the classic text by Leandro Augusto Marques Coelho Konder - *A Dialética e o Marxismo*, published in its first issue in 2003, to be commented. To accomplish this task, we highlight the following topics: The Journal; The historical context; The Author; Highlights of his work; The commented text; The conclusion: the need for dramatically current debate.

Keywords: Dialectics, Marxism, Classical TN and Philosophy

Sobre a revista trabalho necessário

Iniciamos ressaltando que o periódico, de acesso aberto, é fruto do trabalho de professores pesquisadores e estudantes do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação - NEDDATE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Seu primeiro número foi lançado em 08 de dezembro de 2003, e em 2023, se consolidam 46 números com conteúdo riquíssimo sobre “mundo do trabalho, formação humana e relações históricas entre trabalho e educação”. Em relação a periodicidade, entre 2003-2007 a revista foi editada anualmente. De 2008 a 2014 sua periodicidade passou a ser semestral, sendo que a partir de 2015 sua publicação passou a ser quadrimestral. Para contribuir com o avivar de lembranças, destes 20 anos percorridos, lança o número 45 e destaca um texto clássico de Leandro Augusto Marques Coelho Konder intitulado *Dialética e o Marxismo* (TN v.1, n.1, 2003), proferido em aula magna na PUC-RJ, em 28 de março de 2003.

O contexto histórico

O ano de 2003 demarca a história do Brasil com a posse, em primeiro mandato, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Destacam-se quatro dimensões da vida em sociedade que podem caracterizar historicamente este início de milênio, anos 2000 do século XXI. O modo de produção capitalista demonstra suas estratégias, na aplicação de políticas econômicas neoliberais e suas táticas que atacam a soberania dos povos, a democracia, direitos e conquistas e o meio ambiente (MONTORO, 2014). A demonstração de que o capital não convive com soberania, democracia, direitos, e meio ambiente preservado, pode ser constatada pelos fatos, tais como: Ingerência dos organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional nos ajustes estruturais, com reformas como a reforma da previdência; a democracia sujeita às forças ideológicas capitalistas que avançam com seus valores burgueses; a retirada de direitos com reformas como a trabalhista; e as devastações principalmente em territórios onde avançam os negócios agropecuários e de mineração, territórios onde vivem os povos tradicionais. De 2003 a 2023 passamos pelos dois mandatos do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) pelo primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) e, segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 2015 e interrompido com um golpe parlamentar, jurídico, empresarial e militar, concretizado em 31 de agosto de 2016.

A luta de classes expressa nas relações capital-trabalho neste período pode ser caracterizada com o acirramento dos confrontos e conflitos entre as classes antagônicas, e a destruição de forças produtivas (MONTORO, 2014), além do avanço da extrema direita na implementação de políticas ultra neoliberais que aprofundam os ataques à soberania, à democracia, aos direitos e conquistas da classe trabalhadora, incluindo a devastação do meio ambiente. É neste contexto histórico que Leandro Augusto Marques Coelho Konder, em 2003, proferiu sua conferência em aula magna na PUC-RJ, posteriormente publicada na Revista Trabalho Necessário, v.1, n.1.

Sobre o autor

Leandro Augusto Marques Coelho Konder, que deste ponto em diante será referido como Leandro Konder, nasceu em 3 de janeiro de 1936 em Petrópolis, Rio de

Janeiro, e morreu em 12 de novembro de 2014 com 76 anos. Militante comunista desde os 15 anos, era formado em direito e professor das Universidades Federal Fluminense e Católica do Rio de Janeiro. Foi preso político durante a ditadura empresarial-militar que durou de 1964 até 1985, e viveu como exilado a partir de 1972 na Alemanha e na França.

Destaques da obra de Leandro Konder

Autor de 28 livros de diferentes áreas como filosofia, sociologia, história e educação, é considerado um clássico da referência marxista no Brasil, destacando-se por ter introduzido a obra de György Lukács neste país. Mencionamos dez de suas obras por três motivos: Primeiro pela relação do conteúdo com o texto aqui comentado; Segundo pela penetração destas obras nas amplas massas, na cidade e no campo; Terceiro pela necessidade da consideração do debate sobre marxismo e dialética neste momento histórico em que avançam as forças destrutivas. Os Livros que destacamos como leituras necessárias para assegurarmos armas nas batalhas das ideias são: (1) Marx: Vida e obra. São Paulo, Paz e Terra, 1968; (2) O que é dialética (Coleção Primeiros Passos). São Paulo, Brasiliense, 1981; (3) O Marxismo na batalha das ideias. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984; (4) A derrota da dialética. Rio de Janeiro, Campus, 1988; (5) O Futuro da Filosofia da Práxis: O pensamento de Marx no século XXI. São Paulo, Paz e Terra, 1992; (6) A questão da ideologia. São Paulo, Companhia das Letras, 2002; (7) História das ideias socialistas no Brasil. São Paulo, Expressão Popular, 2003; (8) Sobre o amor. São Paulo, Boitempo, 2007; (9) Memórias de um intelectual comunista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008; e (10) Em torno de Marx. São Paulo, Boitempo, 2010. Leituras necessárias visto que nos atualizam sobre o que é o marxismo, o que é a dialética, o que é a luta de classes, o que é o desenvolvimento do conhecimento e o que é necessário para a superação do modo de produção capitalista.

O texto comentado: *dialética e o marxismo TN v.1 n.1*

O texto *Dialética e o Marxismo* foi proferido inicialmente na aula magna da PUC-RJ em 28 de março de 2003 e publicado na TN v.1, n.1 lançado em 8 de dezembro de 2003. Leandro Konder inicia sua exposição mencionando um fato ocorrido em um

dos interrogatórios do Inquérito Policial Militar (IPM) do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), onde um Coronel do Exército o interrogava sobre uma palestra na qual falou em *marxismo e dialética*. O Sargento datilógrafo que acompanhou o interrogatório perguntou ao Coronel o que era *dialética*, e o Coronel respondeu: “A dialética é esse negócio que os comunistas inventaram para dizer que uma coisa é, mas ao mesmo tempo não é”. Com este mote de crítica rudimentar, Leandro Konder prossegue sua exposição mencionando sua obra *O que é dialética*, publicada em 1981, na qual não teve a pretensão de esgotar o assunto, considerando que o conhecimento brota de brechas entre o real inesgotável e a irreducibilidade do real ao conhecimento.

Prossegue sua exposição mencionando que a construção do conhecimento necessita de desconfiança estabelecendo uma ligação com a *ideologia* e, também de autoconfiança, que tem ligação com a *práxis*. Conclui defendendo que cabe à dialética, em Marx, articular a crítica das ideologias à práxis. Para que a práxis não degenera em *pragma* (pragmatismo) é necessário estar ligada a uma constante crítica das ideologias. Para tanto, retoma como referência inicial a compreensão de *práxis* em Marx, recuperando a sua ontologia, na qual o ser humano se relaciona com o conhecimento para se realizar objetivamente, exercendo uma dialética entre a práxis e a compreensão sobre a mesma.

Para sustentar esta tese principal posta no texto, Leandro Konder cita e se referencia na bibliografia, desde obras da literatura clássica como Shakespeare e sua obra Hamlet, Goethe e sua obra Wilhelm Meister, Rimbaud e sua poética sobre “mudar a vida”, até os clássicos da filosofia e das ciências sociais e políticas como Hegel, Marx, Walter Benjamin, Adorno, Horkheimer, Karl Kautsky, Haupt, Lafargue, Gramsci, Luckács, Eduard Bernstein, Kosik, Eckhardt, Nicolau de Cusa, Blaise Pascal, Engels, Henri Lefebvre, Merleau Ponty, Gerd Bornheim, Henrique Claudio de Lima Vaz, José Guilherme Merquior. Estes autores são citados para demonstrar como se moveu a dialética de Marx e como esta não foi fecunda como se poderia esperar em decorrência dos obstáculos impostos pelo “marxismo oficial”. Leandro Konder analisa por um lado o nascedouro do “marxismo” e suas raízes problemáticas, demonstrando como a dialética se retraiu nestes espaços denominados de “marxismo oficial”. Destaca que houve resistência a este processo de degeneração, mencionando nomes como Luckács, Benjamin, Gramsci, Adorno e Horkheimer.

Leandro Konder sustenta em seu texto que a dialética veio sendo derrotada pelo “marxismo oficial” e que a possibilidade de revitalização do marxismo como teoria, passa pela recuperação das raízes da dialética, e que nas circunstâncias postas, esta enfrenta o desafio de um recomeço recuperando a dialógica, a radicalização da vocação crítica, da possibilidade de os sujeitos aprenderem o novo e a contradição (formação ininterrupta da novidade qualitativa). Passa também pela possibilidade do reconhecimento do infinito como referência, como categoria para entender o real como inesgotável e irreduzível ao saber; passa pela consideração da convergência entre dialética e mística, relação com algo que transcende a realidade imediata, além da realidade restritamente presente; passa pela compreensão da relação da dialética com a natureza, a passagem dos processos naturais aos processos históricos.

O autor destaca, para concluir, que a dialética, na entrada do século XXI, enfrenta batalhas porque se recusa a ser enquadrada como “método” ou como “doutrina”. Conclui que a dialética se sabe mais ampla do que o marxismo, e admite que é possível ser dialético sem ser marxista, assim como se pode ser marxista sem ser verdadeiramente dialético. Finaliza dizendo, em tom bem humorado, que a dialética tem simpatizado com o marxismo. Reconhecemos nós, que é necessário vencer obstáculos e enfrentar os novos desafios do século XXI para superar o modo de vida capitalista, não separando premissas teóricas da programática, sem o que, como diria Konder, as críticas às ideologias, separadas da práxis, se tornam meras distorções da ideologia.

A conclusão do comentário sobre o texto dialética e marxismo - debate dramaticamente necessário

Ao lançar a Revista Trabalho Necessário, o Conselho Editorial definiu como linha editorial que não existe neutralidade na produção do conhecimento científico em uma sociedade estruturada em classes sociais antagônicas, reconhecendo que a superação do capitalismo passa pelo embate teórico-prático. Destaca também que em uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas, a produção do conhecimento científico está vinculada a determinadas concepções da realidade.

Assim, destacamos que retomar o texto de Konder após a experiência brasileira no âmbito da política, de cisão entre ideologia e práxis nos últimos quatro anos, é

extremamente necessário. A cisão entre os discursos e seus referentes no real, anulando a referência ontológica, como se viu com o uso das fake news, cujos resultados desumanizantes atingem, no âmbito da ideologia, cerca de 49% da população brasileira que votou pela permanência de um governo concretamente genocida (genocida na práxis e bonapartista na ideologia), e atinge 90% da população do ponto de vista da práxis desumanizadora que se perpetua apoiada nessa ideologia. Essa dinâmica é só um dos exemplos que demonstra a vitalidade do texto de Konder.

Leandro Konder em seu texto nos possibilita dentro da linha editorial defendida na Revista Trabalho Necessário, refletir sobre Marxismo e Dialética enquanto crítica às ideologias e práxis, demonstrando como existem obstáculos e desafios para ambos.

Considerando o contexto histórico que vivemos de avanços das forças destrutivas sobre a soberania, a democracia, os direitos e o meio ambiente, as quais estão impulsionando a humanidade rumo à barbárie (LUXEMBURGO, 2021), reconhecemos neste breve comentário, que o texto de Leandro Konder *A Dialética e o Marxismo* é dramaticamente atual, e que o debate necessita ser aprofundado, ampliado, difundido e penetrar nas massas para ter caráter revolucionário.

Referências

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

KONDER, L. A Dialética e o Marxismo. **Revista Trabalho Necessário**.v.1; n.1, 2003.

A DIALÉTICA E O MARXISMO¹

Leandro Konder (in memoriam)²

Peço licença para começar por uma curiosa experiência vivida há muitos anos, em 1964, no IPM do ISEB. Interrogado por um coronel a respeito de uma palestra que eu havia feito sobre o marxismo, falei em *dialética*. Para a minha surpresa, o coronel explicou ao sargento datilógrafo: “A dialética é esse negócio que os comunas inventaram para dizer que uma coisa é, mas ao mesmo tempo não é”...

No momento em que ouvi a explicação, por força da situação grotesca, achei-a apenas engraçada. Sinistra, porém cômica. Com o tempo, entretanto, comecei a reconhecer que havia alguma procedência naquela crítica rudemente formulada: de fato, com esse sentido a dialética tem sido - e continua sendo - usada com frequência.

Essa constatação me levou, muitos anos depois, a escrever um livrinho de divulgação intitulado *O que é Dialética*, tentando dissipar alguns dos mal-entendidos que circulam em torno da dialética. Não tive a ambição de superar o mal-entendido em geral, porque desconfio que o mal-entendido em geral é insuperável: ele brota incansavelmente das brechas que sempre existem na articulação entre o nosso saber e o real; ele aproveita a inesgotabilidade do real, a irreducibilidade do real ao conhecimento.

O que podemos fazer, reconhecendo as limitações do nosso conhecimento, é admitir com Hamlet que há mais coisas no céu e na Terra do que supõe a nossa filosofia. A tradução usual acrescentou “vã” filosofia, mas o que Shakespeare escreveu foi: “There are more things in Heaven and Earth, Horatio, / Than are dreamt of in our philosophy” (*Hamlet*, primeiro ato, quinta cena). A filosofia pode se reconhecer como limitada sem se considerar vã.

A construção do conhecimento necessita de desconfiança em relação a si mesma e também de autoconfiança. Em que a dialética, na concepção de Marx, pode contribuir para a satisfação de cada uma dessas necessidades?

¹ Aula magna na Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro (PUC-RJ) - Brasil, em 28/03/2003. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.1i1.p4639>

² Professor do Departamento de Educação - PUC-RJ - Brasil

A contribuição para a desconfiança vem pela ligação com o conceito de *ideologia*: a distorção ideológica pode ser tão sutil que eu não a perceba infiltrar-se em meu ponto de vista, em minhas razões, em minha ciência, em minhas intuições.

A contribuição para a autoconfiança vem pela ligação com o conceito de *práxis*, a atividade do sujeito que de algum modo aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo.

Cabe à dialética, em Marx, articular a crítica das ideologias à práxis.

Se a crítica das ideologias não se ligar à práxis, ela tende a se deteriorar, tende a se reduzir a mera ...distorção ideológica.

Se a práxis não se ligar a uma constante crítica das ideologias, ela degenera em *pragma*.

De fato, as três se condicionam reciprocamente; a práxis precisa da crítica das ideologias para melhorar o conhecimento com base no qual se orienta; a crítica das ideologias precisa ao mesmo tempo contribuir para a orientação e para o questionamento da práxis. Cada uma das duas, então, precisa da outra. E ambas necessitam da dialética (como a dialética necessita de ambas).

O conceito de práxis é decisivo na distinção entre a dialética de Marx e a do seu mestre, Hegel. É verdade que em ambos a dialética se funda como uma ontologia e não como uma teoria do conhecimento. O que conta, para os dois, é o movimento do ser, suas contradições. No entanto, eles divergem na compreensão desse ser que se move e no entendimento de qual possa ser a sua relação com o conhecimento.

Para Hegel, ou o conhecimento expressa o ser e o ilustra, ou então se afasta do ser, torna-se mero equívoco e não interessa. Para Marx, os homens, sujeitos da práxis, se servem daquilo que conhecem ou julgam conhecer.

Na práxis, o sujeito age conforme pensa, a prática “pede” teoria, as decisões precisam ter algum fundamento consciente, as escolhas devem poder ser justificadas. Na práxis, o sujeito projeta seus objetivos, assume seus riscos, carece de conhecimentos. Na oitava das “Teses sobre Feuerbach”, Marx distingue explicitamente a práxis e a “compreensão” [*Begreifen*] da práxis (quando afirma que os mistérios em que a teoria tropeça são solucionados na práxis e na compreensão da práxis) (MARX, 1964).

Pouco antes, em sua polêmica com a “sagrada família” dos hegelianos, Marx havia escrito: “A verdade é, para o senhor Bauer, tal como para Hegel, um *automaton* que se prova por si mesmo. O ser humano só tem que segui-la” (MARX, 1962).

A teoria, então, tem que “morder” as diferentes ações transformadoras, e pode não conseguir fazê-lo, ou pode “mordê-las” muito deficientemente. Em todo caso, fica claro que a interferência da construção do conhecimento na práxis, para Marx, se reveste de uma dramaticidade e assume uma importância que a gnosiologia hegeliana jamais reconheceria.

Hegel admitia que no movimento do ser havia um momento necessário em que aparecia a liberdade, o sujeito humano manifestando seu poder de interpretar o real e tomar iniciativas; esse poder, contudo, acabava sendo bastante restrito, era rigidamente condicionado, subordinado a uma racionalidade ainda sufocante.

Em Marx, surge a possibilidade de se pensar o sentido da história não a partir de uma razão *constituída*, mas a partir de uma razão *constituente*. O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos.

Sem se entregar a uma visão irracionalista da história, Marx abre caminho para uma dialética que pode superar o determinismo, isto é, pode acolher a riqueza do subjetivo na objetividade, ou, em outras palavras, pode continuar respeitando a necessidade e ao mesmo tempo pode assimilar a liberdade (sem estreitá-la).

Na história do marxismo, entretanto, a direção em que se moveu a dialética de Marx não foi tão fecunda como se poderia esperar. O determinismo, expulso da doutrina pela porta da frente, logo voltou a infiltrar-se nela pela porta dos fundos.

As urgências da luta política criaram condições nas quais os militantes organizados eram extremamente vulneráveis ao sentimento gratificante de se acharem na “crista da onda” do “progresso”, e esse sentimento, conforme observou Walter Benjamin, inseria os homens num tempo “vazio e homogêneo”, desviando-os do desafio que consiste em “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1984).

Quando Marx, aos 25 anos, propôs que a revista alemã, que ia ser lançada em Paris sob sua direção, tivesse como lema “uma crítica implacável a tudo que existe” (MARX, 1962), o movimento operário não tinha, por assim dizer, nada a perder.

No final do século XIX, porém, os socialistas haviam criado os primeiros partidos de massa, os primeiros sindicatos de massa, a segunda Associação

Internacional dos Trabalhadores, e possuíam, portanto, todo um patrimônio político pelo qual deveriam zelar. Convinha-lhes, então, agir com alguma prudência.

No novo quadro, reconhecia-se a verdade enunciada pelo velho Goethe, no seu *Wilhelm Meister*: “São poucos os que refletem e são capazes de agir. A reflexão amplia, mas enfraquece; a ação revigora, mas limita” (GOETHE, 1975).

Entre os poucos que uniam convincentemente reflexão e ação, naquele momento, estava Karl Kautsky, líder e principal teórico do Partido Social-Democrático dos Trabalhadores Alemães. A influência de Kautsky foi enorme. Segundo o historiador francês Georges Haupt, pela seleção dos textos que considerava importantes de Marx e pela concatenação de tais textos, foi Kautsky quem criou “o marxismo” (termo que Marx recusava) (HAUPT, 1971).

O “marxismo” que assim nascia se baseava numa opção problemática. Dissemos que Kautsky unia convincentemente a reflexão e a ação. Devemos perguntar, porém, de que reflexão e de que ação se trata.

Kautsky nunca deixou de ser darwinista e adepto da teoria evolucionista. Por isso, nunca se interessou de fato pela dialética e difundiu com êxito sua leitura da concepção de Marx como um determinismo histórico. Para ele, o *novo* não vinha de uma ruptura: era o resultado do lento e inexorável amadurecimento de algo que já existia antes e ainda não era percebido e, afinal, passou a ser enxergado.

A ideia ainda ganhou mais força com a publicação, na época, de um livro escrito pelo genro de Marx, Paul Lafargue, intitulado, sintomaticamente, *O Determinismo Econômico de Karl Marx*.

A convicção de serem os representantes de um movimento revolucionário objetivo, que estava se realizando inexoravelmente, consolava e reanimava os lutadores nos momentos difíceis, ajudando-os a suportar derrotas. Porém, quando se organizava em forma de teoria, assumindo a forma de um determinismo ou “mecanicismo fatalista”, atrofiava-lhes a capacidade de tomar iniciativas, tornava-se “causa de passividade”, segundo a análise feita por Antonio Gramsci (1999, p. 107).

A dialética se retraiu. Apesar das advertências feitas por Lukács em 1922, em *História e Consciência de Classe* (LUKACS, 1970), apesar das lúcidas observações de Gramsci e Benjamin, a dialética encontrou pouco espaço para florescer no espaço ocupado pelo “marxismo oficial”, tanto na versão social-democrática como na nova versão leninista.

Foi grave, mesmo, o que aconteceu com o pensamento de Marx no uso que lhe deram os políticos e teóricos integrados ao movimento dos partidos comunistas: instituiu-se uma “ortodoxia” posta sob o controle dos dirigentes supremos do movimento comunista mundial e se reduziu drasticamente o espaço da reflexão livre ligada à ação.

A dialética não podia deixar de se ressentir do cerceamento do diálogo (convém não esquecermos que os dois termos nascem irmanados: diálogo vem de *dia+logos*, e dialética vem de *dia+lêgein*).

É certo que dialética e dialógica não são sinônimos; existem procedimentos dialógicos que não são dialéticos, quer dizer não reconhecem a centralidade da contradição. No entanto, quando as condições históricas se tornam muito desfavoráveis ao diálogo, elas tendem a prejudicar a dialética.

A divisão dos socialistas na Europa mostrou que as duas tendências principais do movimento não estavam preparadas para pensar e realizar a unidade na extrema diversidade. Divididos, social-democratas e comunistas acabaram, por diferentes caminhos, se acumpliciando com a depreciação da dialética.

Os social-democratas tenderam a reduzir Marx a um teórico importante, mas igual a muitos outros, autor de umas tantas ideias que poderiam ser ecleticamente aproveitadas em contextos específicos. Eduard Bernstein propunha mesmo, francamente, substituir a dialética pelo velho e bom empirismo inglês.

E os comunistas tenderam a reduzir a dialética – pragmaticamente – àquilo que o coronel do IPM do ISEB caracterizou como o que os “comunas” inventaram para dizer que uma coisa ao mesmo tempo é e não é...

Nos termos da frase de Goethe, agora modificada, a ação limitava e não revigorava a reflexão, e a reflexão enfraquecia a ação sem ampliá-la.

O que era realmente grave é que não se tratava de mero descuido. O filósofo tcheco Karel Kosik observou que no sistema político adotado pelos comunistas havia uma polarização entre o detentor de um saber proporcionado pela teoria revolucionária (o “Comissário do Povo”) e o homem comum, a quem a “Verdade” está sendo levada. Quanto mais este último deixasse de formular dúvidas ou objeções, mais ele seria considerado “bem encaminhado” pelo primeiro. O funcionamento do sistema, então, teve como consequência inevitável, de um lado, o fortalecimento do

dogmatismo do “Comissário” e, de outro, a passividade do consumidor da doutrina (KOSIK, 1968).

Houve, sem dúvida, resistências a esse processo. Além dos já lembrados Lukács, Benjamin e Gramsci, diversos outros nomes merecem ser lembrados, como, entre muitos outros, Adorno e Horkheimer. É muito significativo, porém, que esses autores tenham ficado marginalizados, ou no mínimo postos sob áspera suspeita, com escassa influência real sobre o grande movimento político que se realizava, então, em nome do marxismo.

O processo da derrocada da União Soviética mudou o quadro. Livres do pesado compromisso – que lhes era cobrado – de proteger e preservar o sistema dos partidos comunistas e o vasto e imponente aparelho estatal de uma superpotência, os marxistas podiam, dentro de certos limites, voltar a sentir alguma proximidade com a disponibilidade, alguma afinidade com o despojamento que tinha o jovem Marx para uma “crítica implacável a tudo que existe”.

Se existe alguma possibilidade de revitalização do marxismo como teoria, ela depende, certamente, dessa recuperação das raízes da dialética. Nas atuais circunstâncias, a dialética enfrenta o desafio de um recomeço.

Cabe-lhe resgatar a força da dialógica, que chegou a desempenhar um papel tão importante nos escritos de Platão, abrindo espaço no movimento do pensamento para a incorporação necessária do discurso do Outro, como pré-requisito para a elevação da filosofia em direção ao mundo das ideias.

Cabe-lhe associar a radicalização de sua vocação crítica (“mudar a vida!”, conclamava o poeta Rimbaud) a uma modéstia metodológica e a uma vigilância autocrítica que lhe permitam enxergar suas próprias limitações e a estimulem a buscar naquilo que surge de novo no campo de seus interlocutores/contraditores elementos que podem – surpreendentemente – ensejar a ampliação de seus horizontes.

A dialética, como modo de pensar, suporta mal qualquer tentativa de defini-la. Algumas das suas características mais importantes, contudo, podem ser determinadas aproximadamente. Podemos constatar, por exemplo, que ela depende essencialmente da capacidade do sujeito de apreender o *novo* e a *contradição*. Ou, em outras palavras: depende do reconhecimento pelo sujeito da “formação ininterrupta da novidade qualitativa” (LUKÁCS, 1970, p. 260) e da sua capacidade de

se orientar no quadro das contradições com que se defronta, e que inevitavelmente o envolvem.

Como o novo está sempre surgindo e as contradições estão constantemente ultrapassando os limites da sua compreensão, o sujeito, na dialética, não pode deixar de ter no *infinito* uma referência fundamental: a infinitude é a categoria que lhe permite entender o real como efetivamente inesgotável, irreduzível ao saber.

Apesar das diferenças (que não devem ser subestimadas), cumpre reconhecermos, então, uma convergência entre a dialética e a mística: em ambas, o sujeito se sente em face de algo maior do que aquilo que está ali, quer dizer, se sente relacionado a algo que transcende a realidade imediata, algo que vai além da realidade restritamente presente, que o seu conhecimento poderia pretender dominar e exaurir.

Nas décadas de maior influência do movimento comunista, o “marxismo oficial” se recusava a admitir esse ponto de convergência e fechava obstinadamente os olhos diante de obras tão instigantes como as de mestre Eckhardt, Nicolau de Cusa e Blaise Pascal.

Outro obstáculo no qual o “marxismo oficial” tropeçava era aquele que se refere às relações da dialética com a natureza. Com uma curiosidade digna de admiração, porém manifestando um espírito um tanto amadorístico, o velho Engels fez algumas observações a respeito do que seria as “leis da dialética” no âmbito das ciências naturais; tomou algumas notas e as deixou com pessoas que as editaram em livro, sustentando a tese de que havia uma dialética que abarcava desde a natureza até a história.

Com a “dialética da natureza” se atenuava a ruptura da passagem dos processos naturais aos processos históricos, as categorias básicas da dialética eram trabalhadas de maneira a valer para os dois níveis, o que acarretava certa “naturalização” da história.

A teoria da “dialética da natureza” exerceu uma forte influência até mesmo sobre alguns marxistas argutos, como Henri Lefebvre, que escreveu: “o homem continua sendo um ser da natureza, mesmo quando se apropria dela. Às vezes, ele chegou a crer que seus fins se opunham à natureza: sua liberdade, por exemplo. Porém essa liberdade só tem sentido e realidade na natureza e pela natureza” (LEFEBVRE, 1975).

Hoje em dia, preocupados com a dilapidação dos recursos – finitos! – do nosso planeta, será muito difícil encontrarmos alguém que nos assegure que o desperdício de água, as atividades industriais danosas ao meio ambiente e a destruição da floresta amazônica são “naturais”.

Uma terceira “derrota” histórica da dialética decorreu do fato de que, negada a sua origem (na relação sujeito/objeto), deixava de ser reconhecido o poder que os sujeitos têm de fazer escolhas, de tomar decisões, antevendo os objetivos que pretendem alcançar. Ao invés de pensar a *totalização* a partir da práxis, os adeptos da “dialética da natureza” impuseram uma concepção prepotente de totalidade, fundindo (e confundindo) o natural e o social.

Hoje, a dialética enfrenta outras batalhas. Vive, como diria Merleau Ponty, outras “aventuras” (MERLEAU-PONTY, 1953). Recusa-se, como sempre, a se deixar enquadrar como “método” ou – o que é pior – como “doutrina”. Caso ela se deixasse enquadrar como uma doutrina, simplificaria muito o nosso trabalho como professores, na educação dos jovens. Acontece, entretanto, que os jovens para os quais nós transmitiríamos a doutrina seriam, afinal, tudo que possamos imaginar, menos ... dialéticos.

Como a dialética vem entrando no século XXI? Ela se sabe mais ampla do que o marxismo. Pode-se ser dialético sem ser marxista (como era o caso de Gerd Bornheim e, em certo sentido, do padre Henrique Cláudio de Lima Vaz, dois filósofos importantes, recentemente falecidos, e que estão nos fazendo muita falta).

Também é evidente que se pode ser marxista sem ser verdadeiramente dialético.

A dialética, se me permitem dizê-lo *cum grano salis*, tem simpatizado com o marxismo, porém não parece disposta a lhe assegurar que ela é a mulher da vida dele. Por fidelidade ao Modernismo, com quem viveu bons momentos, trata o Pós-Modernismo com frieza. Faceira, insinua contudo, que de repente pode mudar de atitude.

Não ficou nem um pouco magoada quando José Guilherme Merquior se referiu a ela como uma “dama de costumes fáceis” (MERQUIOR, 1981, p. 178). Prefere, entretanto, o elogio que o poeta Bertolt Brecht fez ao seu senso de humor. Imagino-a dizendo:

- Brecht tinha razão. Quem não tiver senso de humor nunca me compreenderá.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, vol. I, Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOETHE,W. **Wilhelm Meister**. Ed. Goldmann, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAUPT, Georges. **L'historien et le mouvement social**. Paris : Maspero, 1971.

KOSIK, Karel. Moral da Dialética e Dialética da Moral. In: **Moral e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.

LEFEBVRE, Henri. **Que es la dialectica**. Trad. Rodrigo Garcia Treviso. Buenos Aires: La Pléiade, 1975.

LUKACS, Georg. *Geschichte und Klassenbewusstsein*. Neuwied & Berlim, lucherhand, 1970.

MARX, Karl. **Marx-Engels-Werke**. Berlim: Dietz, volumes 1, 2 e 3, 1962 e 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Les aventures de la dialectique**. Paris: Gallimard, 1953.

MERQUIOR, José Guilherme. **As Idéias e as Formas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Londres: Penguin, 1985.

A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA 30 ANOS DEPOIS: REGRESSÃO SOCIAL E HEGEMONIA ÀS AVESSAS¹

Gaudêncio Frigotto²

Resumo

No presente texto, busco revisitar, trinta anos depois, o livro *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, destacando a concepção teórica e metodológica centrada no materialismo histórico. A partir deste referencial, aprofundado ao longo de três décadas, sublinho as mudanças na base material e política das relações sociais capitalistas e seu caráter regressivo em todas as esferas da sociedade e cujo preço recai na perda de direitos da classe trabalhadora. No campo educativo, surgem novas noções – sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empregabilidade – que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e educacional subjacente. Nas considerações finais, como interpelação mais aguda do balanço das três décadas, sublinho o desafio no campo da esquerda brasileira, que atua na educação, mas não só com uma melhor compreensão e concretização da relação entre a produção teórica e a ação política.

Palavras-chave: Capital humano. Classes sociais. Regressão social e educacional. Contra-hegemonia.

Abstract

In this text, I try to revisit, thirty years later, the book *The productivity of unproductive school: a (re)view of the relationship between education and social economic capitalist structure*, highlighting the theoretical and methodological concept based on historical materialism. From this reference, which was deepened over three decades, I underline the changes on the material and political basis of capitalist social relations, its regressive character in all spheres of society and the price that relapses on the rights of the working class. In the educational field emerge new notions – the knowledge society, total quality, formation for competence, employability – that radicalize the ideological character of human capital notion, masking the social and educational regression underlying. In the final considerations, as more acute interpellation of the balance of the three decades, I emphasize the challenge in the field of Brazilian Left that works with education, not only with a better understanding, but also with the implementation of the relationship between the theoretical production and political action.

Keywords: Human capital, social classes, social and educational regression, counter-hegemony.

Resumen

En el presente texto, busco revisitar, treinta años después, el libro *La productividad de la escuela improdutiva: un (re)examen de la relación entre la educación y la estructura económico social capitalista*, destacando la concepción teórica y metodológica centrada en el materialismo histórico. A partir de este referencial, profundizado a lo largo de tres décadas, señalo los cambios en la base material y política de las relaciones sociales capitalistas y su carácter regresivo en todas las esferas de la sociedad y cuyo precio recae en la pérdida de los derechos de la clase trabajadora. En el campo educativo surgen nuevas ideas – la sociedad del conocimiento, la calidad total, la formación de competencias, la empleabilidad – que radicalizan el carácter ideológico de la noción de capital humano mascarando la regresión social y educacional subyacente. En las consideraciones finales, como interpelación más aguda del balance de las tres décadas, subrayo el desafío en el campo de la izquierda brasileña que actúa en la educación, pero no sólo con una mejor comprensión y concretización de la relación entre la producción teórica y la acción política.

Palabras clave: Capital humano, clases sociales, regresión social y educacional, contrahegemonía.

¹Artigo recebido em 10/10/2014. Aprovado em 13/11/2014. Republicado em 23/08/2023 tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>.

²Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil.

Introdução

Este texto teve como origem a mesa de encerramento do II Intercâmbio Nacional dos Grupos de Pesquisa em Trabalho e Educação (INTERCRÍTICA II), realizado na Universidade Federal do Pará, no período de 26 a 28 de agosto de 2014. O objetivo da mesa foi o de reunir um conjunto de autores cujas obras constituíram-se referência, ao longo dos últimos trinta anos, para os estudos e os debates sobre a relação trabalho e educação³.

O livro *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, publicado em 1984, buscou efetivar uma análise antagônica à visão economicista da educação, sintetizada na noção ou na ideologia de capital humano. Uma crítica, ao mesmo tempo, de ordem epistemológica, filosófica e política para evidenciar o reducionismo na concepção de ser humano, sociedade, trabalho e educação daquela noção ideológica.

Um livro que foi produzido numa conjuntura, no plano internacional, em que as políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social não só não podiam se generalizar no sistema capitalista, mas estavam sendo restringidas em face a um novo ciclo de crise desse sistema, cujo agravamento se estende até o presente. No plano nacional, uma conjuntura de declínio da ditadura civil-militar que, sob o ideário do capital humano, efetivou reformas educativas em todos os níveis de ensino. Um contexto em que o pensamento social de esquerda retomava a crítica, tanto ao projeto societário que motivou o golpe civil-militar, quanto à ditadura que o sustentou por mais de 20 anos, sob a força das armas e do arbítrio⁴.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, vivia-se um contexto no Brasil de expansão da pós-graduação nas ciências sociais e humanas e a incorporação, em alguns programas de pós-graduação em educação, da leitura de obras de Marx e outros autores da tradição marxista. A linha de Filosofia de Educação, coordenada pelo professor Dermeval Saviani, iniciada no ano de 1978, no Programa de Pós-

³ A Sessão de encerramento teve como tema *Três décadas de produção na área de trabalho e educação no Brasil: que lições ficaram?* Cada autor foi interpelado a fazer um breve balanço de sua obra. As obras indicadas e os autores, pela ordem de lançamento foram: *A produtividade da escola improdutiva* (1984), Gaudêncio Frigotto; *Pedagogia da fábrica* (1985), Acacia Kuenzer; *Politecnia, escola unitária e trabalho* (1989), Lucília Machado; *Opção trabalho* (1989), Celso Ferretti, e *A escola de Gramsci* (1992), Paolo Nosella.

⁴ Ver a este respeito as análises de André Dreyfus (1981). Ver, também, o filme documentário de Danilo Tavares: *Um dia que durou 21 anos*.

Graduação da PUC/SP, tomou explicitamente como referencial básico a leitura e o debate de obras, em especial de Karl Marx, Antonio Gramsci e de Lênin (Vladimir Ilitch Lênin). O livro *A produtividade da escola improdutiva* resultou da tese produzida neste programa, sob a orientação de Dermeval Saviani.

No esforço de apreender o sentido desta obra, trinta anos depois, abordarei três aspectos. No primeiro, busco situar o escopo da concepção teórica e metodológica que orientou a análise que a obra traz. No segundo, à luz deste referencial aprofundado ao longo dessas três décadas, procuro destacar o que permanece e o que se altera na base material do sistema capitalista mundial e da sociedade brasileira, que radicalizam o caráter excludente das relações sociais e refinam as noções derivadas do capital humano, as quais buscam mascarar o que está subjacente. Por fim, atendo-me a alguns aspectos das lições tiradas ao longo destes trinta anos e um breve apontamento sobre a crítica ao ensino médio integrado feita por Paolo Nosella na sua exposição oral no INTERCRITICA II.

Gênese e centralidade da construção teórica e metodológica na produção do livro

A análise contida nesta obra buscou seus referenciais, como assinalamos acima, na herança da concepção materialista-histórica e em seu método de compreensão de como se produzem os fenômenos sociais. Vale dizer, o método que busca desvelar o que está subjacente ao aparente dos fatos e das ações humanas, e que os constituem como o são, é o passo fundamental para uma ação consequente no plano da práxis para a sua alteração.

Um primeiro aspecto de ordem teórico-metodológica é de que a tese, e posteriormente o livro, tem sua gênese no processo de elaboração da dissertação de mestrado, orientada pelo economista Cláudio de Moura Castro, cujo referencial era e continua sendo o pensamento liberal, e o funcionalismo positivista, metodologicamente. Moura Castro, que fez o curso de mestrado na Universidade de Yale e o doutorado na Universidade de Vanderbilt, nos EUA, e Carlos Geraldo Langoni, com doutorado em Chicago, também nos EUA, foram os primeiros a trazer o ideário da “teoria” do capital humano para o Brasil. Moura Castro, entretanto, é quem inicia a teoria na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e, em

seguida, no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, cria a disciplina Economia da Educação⁵.

Desta localização histórica advém observações de diferentes naturezas à luz do que é o motor da dialética materialista-histórica: a contradição. Primeiramente de que, no escopo das contradições da ditadura civil-militar, em 1972, foi criado o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), na Fundação Getúlio Vargas (FGV) e, em seguida, em 1973, o curso de mestrado em Educação.

O caráter contraditório na constituição do IESAE situa-se no fato de que um sistema ditatorial detém a dominação, mas não a hegemonia. A FGV, por um lado, por ser uma instituição confiável ao regime, acabou tendo em seus quadros diretivos Raymundo Muniz de Aragão, ex-ministro da Educação do primeiro presidente da ditadura civil-militar, Humberto Castello Branco. Por outro lado, também acolheu pesquisadores críticos ao regime, como o liberal Anísio Teixeira, cuja morte deu-se em circunstâncias suspeitas, e Durmeval Trigueiros Mendes, aposentado, arbitrariamente, em 1969, pelo AI-5.

A tarefa de consolidar o curso de mestrado implicou a contratação de quadros. Uma pesquisadora-chave para a consolidação do IESAE e de inclusão de pesquisadores de pensamento crítico foi Maria Julieta Costa Calazans. Ela, que saiu do Brasil para não ser presa, pois atuava no Nordeste na educação e mobilização dos movimentos sociais do campo, acabou sendo contratada para ajudar na implantação do curso de mestrado em estudos avançados em educação. Sua inclusão no IESAE

⁵ A influência deste intelectual na política educacional brasileira de cunho liberal e neoliberal é central desde a década de 1970. Moura Castro é um dos interlocutores permanentes dos ministros de Educação e das audiências públicas no Congresso Nacional, mormente sobre a questão da educação técnica e profissional. É adepto confesso da dualidade educacional, um ensino profissional *para quem se destina ao duro ofício de trabalho* como postulava o iluminista Destutt de Tracy (1754-1836) e uma escola de cunho geral para os filhos da burguesia. Numa entrevista à revista *Veja*, ele explicita que finalmente sua tese desta separação foi atendida. “Em meados de 1990, estava no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessorava o ministro Paulo Renato, interessado em um empréstimo para o ensino técnico. Mas a proposta esbarrava no elitismo e na distorção dos cursos. Diante do impasse, desenterei a minha proposta que foi aceita e implementada. Quem quisesse o vestibular escolheria o ramo acadêmico. Quem quisesse a profissão iria para o ramo técnico, depois de formado no ensino médio. Ou, então, poderia fazer o médio, simultaneamente” (CASTRO, 2012). Moura Castro está declarando a paternidade do Decreto 2.208/1997. Em seguida, reclama da mudança feita em 2004 mediante o Decreto 5.154/2004. “Após a mudança de governo, entraram no MEC os inconformados com a separação. Tentaram voltar atrás, mas, em virtude da grita, somente as escolas federais tornaram a integrar o acadêmico ao técnico. As razões para juntá-los permanecem misteriosas para a cabeça simplória deste autor. A bandeira desfraldada era uma tal “politecnia”, criada por Gramsci, lá pelos anos 1920, enquanto morava na cadeia. Prescrevia um ensino combinando as disciplinas técnicas com as acadêmicas e com o trabalho. Mais que isso, não entendi” (CASTRO, 2012).

se dá de forma transversa, como ela mesma expõe, em entrevista a Maria Celina D'Araujo (1999, p. 214).

No final de 1969, voltei para o Brasil depois de um doutorado na França e, a convite de Edson Machado de Sousa, fui para o Centro Nacional de Recursos Humanos do Ipea, para desenvolver um projeto que faria uma tipologia da mão de obra brasileira no setor primário. O Ipea verificou que era impossível fazer aquilo sozinho, porque havia um enorme trabalho de campo, e decidi fazer um convênio com a Fundação Getulio Vargas. (...). A Fundação então me convidou para vir para o IESAE quando terminasse a pesquisa, o que, afinal, só aconteceu no fim de 1972.

Calazans teve um enorme mérito na estratégia de contratação, inicialmente por projetos e, depois, para o quadro efetivo, de pesquisadores do pensamento social crítico, tais como: Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha, Elter Dias Maciel, Cândido Grzybowski, Victor Vicente Valla, Osmar Fávero, Carlos Plastino. Destes, a partir de 1977, após a conclusão do meu mestrado, vim a ser quando lá atuei por dezoito anos.

O segundo aspecto é de que meu orientador da dissertação, à época indicado pela coordenação do curso, Claudio de Moura Castro, teve, contraditoriamente, uma contribuição fundamental para o que seria o livro *A produtividade da escola improdutiva*. Primeiramente, por me fazer entender, no detalhe e na prática, o que é um trabalho de pesquisa na ótica funcional positivista e empiricista, centrado na “teoria” dos fatores. Em segundo lugar, pela sua qualidade de cultivar o debate e gostar da polêmica e respeitar, pelo menos em parte, o pensamento oposto ou antagônico. O tema da dissertação expressa esta particularidade: *Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica: existe uma escola para cada classe social?* (FRIGOTTO, 1977). Uma síntese da dissertação sobre o sentido ideológico e a perspectiva de adestramento nos processos formativos do Senai, naquele contexto, está contida no trabalho *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador* (FRIGOTTO, 1983).

Da formação teórica construída ao longo do curso de doutorado derivam dois aspectos que foram sendo aprofundados no debate e no diálogo com colegas na atividade profissional, inicialmente no IESAE/FGV, até sua extinção em 1989, na Universidade Federal Fluminense, até o final da década de 1990, e, no presente, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O primeiro refere-se à concepção

materialista-histórica da realidade e ao método dialético para entender como os seres humanos produzem socialmente as condições de sua existência. O segundo, ligado a esse, de que a teoria sem a práxis reduz-se a uma abstração metafísica inútil.

A síntese dessa concepção e método contidos na obra de Karl Marx é feita de forma irreparável por seu parceiro de produção intelectual e de luta política, Friedrich Engels, no breve discurso de despedida ao lado do túmulo de seu amigo, destacando as duas leis fundamentais de seu legado.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato, tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica, de que o homem necessita, em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc.; de que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e, por conseguinte, o grau de desenvolvimento econômico objetivo de um povo dado ou durante uma época dada forma a base sobre a qual as instituições estatais, as concepções jurídicas, a arte e inclusive as ideias sobre religião do povo em questão tem se desenvolvido, e à luz das quais devem, portanto, ser explicadas, em vez do contrário, como havia sido o caso até então.

Mas isso não é tudo. Marx também descobriu a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de produção tem criado. A descoberta da mais-valia iluminou de imediato o problema, que todas as investigações anteriores, tanto as dos economistas burgueses como as dos críticos socialistas, haviam estado tratando de resolver, navegando no obscuro.⁶ (ENGELS, 1883, s.p.)

No denso livro de Karel Kosik – *Dialética do concreto* –, encontramos, no plano filosófico e epistemológico, o contraponto entre as concepções dominantes “metafísicas”, funcionalistas e positivistas da realidade social e do materialismo-histórico. Ao explicitar com rigor *a lei do desenvolvimento histórico*⁷ como o *monismo* materialista, ele nos dá uma dupla chave analítica: a de distinguir as visões economicistas de sociedade que elidem as relações, o conflito e o antagonismo das classes sociais da concepção materialista de economia ou do econômico, além do

⁶ Texto retirado do Blog de Debate ISKRA – Teoria e Política Marxista. Acesso em: 5/7/2013.

⁷ O sentido de lei no plano humano social, como Marx e Engels a entendem, expressa o movimento e o processo histórico que tem como fundamento *a base das relações sociais e econômicas*, estas não como um fator, mas como aquelas que, ao longo da história, definem a forma mediante a qual os seres humanos têm acesso ao comer, ter um teto, poder vestir-se, etc., Como indica Raymond Williams: “então, devemos dizer que quando falamos de ‘base’ (aspas do autor), estamos falando de um processo e não de um estado” (WILLIAMS, 2011, p. 47).

critério para qualificar a práxis imediatamente revolucionária das “práxis” reprodutoras da ordem social capitalista.

O monismo materialista que concebe a realidade como o complexo constituído e formado pela estrutura econômica e, portanto, por um conjunto de relações que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção, pode constituir-se base de uma coerente teoria das classes e ser o critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais, que mudam o caráter da ordem social, e mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social sem, porém, mudar essencialmente seu caráter. (KOSIK, 1976, p.105).

Aqui, o econômico não é concebido como um fator, mas como a relação social fundamental, mediante a qual o ser humano pelo trabalho produz as condições materiais de sua produção e reprodução como ser da natureza. “A economia não trata de coisas, mas de relações entre pessoas e, em última instância, entre classes; estas relações estão, porém, sempre ligadas a coisas e aparecem como coisas” (ENGELS apud BARATA-MOURA, 1998, p.120).

O caráter fundamental, imperativo e imprescindível da atividade produtiva não deriva, como sublinha Kosik, de ser ela uma atividade superior às demais, mas do fato de que sem esta os seres humanos não poderão dedicar-se à arte, ao estudo, à cultura, ao lazer etc. É neste sentido que Marx situa o trabalho na esfera da necessidade, como condição para a esfera da liberdade, da escolha e da fruição. Desta compreensão é que Lukács, a partir da obra de Marx, na *Ontologia do ser social*, nos mostra que o ser humano não nasce humano, mas produz-se e reproduz-se pelo trabalho. Este, não esgota todas as atividades humanas; todavia, as preside necessariamente.

Coerente, pois, com esse horizonte teórico, de forma indicativa na brevidade deste texto, sinalizo a seguir o que se altera na base material das relações sociais capitalistas, e como a noção de capital humano, concepção básica do economicismo na educação, e a luta teórica e política assumem novas determinações, em um sentido regressivo.

Tempos de crise do capital, regressão social e de *hegemonia às avessas*

A ideia central deste item é primeiramente afirmar que o que não se altera ao longo dos 30 anos, mas se aprofunda, é a concepção materialista histórica de realidade social e o método dialético na sua apreensão. Em segundo lugar, e à luz deste referencial, quer mostrar que, no transcorrer dessas três décadas, as relações sociais capitalistas adotam um caráter cada vez mais opaco, violento e regressivo, como resposta ao aprofundamento e à especificidade que a crise do capital assume. Crise que, como mostra Mészáros (2000), diferente das demais produzidas pelo caráter contraditório do modo de produção capitalista, é atualmente universal, global, contínua e cada vez mais irreversível, podendo assumir um caráter explosivo. Universal, porque alcança todas as esferas da vida, a economia, o trabalho, a natureza, a educação, a cultura, a política, a ética etc. Global, porque não se localiza mais em um ponto, mas atinge o planeta em maior ou menor intensidade⁸. Disto decorre o surgimento de novas noções ideológicas que, como analisarei adiante, atualizam e, ao mesmo tempo, agravam o caráter de fetiche da noção de capital humano. Noções ideológicas, portanto, que buscam mascarar o que está subjacente à crise do capital e suas consequências funestas para a vida da maioria dos seres humanos⁸.

O subtítulo do livro: *um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista* indica que, até a década de 1950, a educação no contexto daqueles países em que a revolução burguesa se efetivou em termos clássicos, mesmo que dual, era concebida como um direito social e subjetivo. A formulação da noção de capital humano por Theodore Schultz emerge, por um lado, da crise das políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida dos intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital, e as políticas de enfrentamento. O (re)exame também busca explicitar o debate sobre as relações entre a educação escolar, o desenvolvimento econômico e o eixo da luta contra-hegemônica no plano teórico e político do economicismo na educação.

A base empírica de Schultz no desenvolvimento do que foi denominada de “teoria” do capital humano foi a observação de que as famílias que investiam mais em

⁸ Além da referência da análise de István Mészáros, ver David Harvey (2010 e 2013).

educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais. Como positivista e empirista, ao ver a dificuldade de mensurar a saúde, abandona este indicador e fica apenas com a educação. Ao final do seu experimento, na comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, Schultz encontra uma correlação altíssima entre ambas. Daí conclui, sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos.

Ninguém pode negar a importância do conhecimento científico e cultural no desenvolvimento das formas dos seres humanos qualificarem suas vidas, em todas as dimensões. Trata-se, por um lado, de analisar a natureza e o sentido desse conhecimento no travejamento das relações sociais em sociedades de classe. Ou, a quantos, e a quem serve.

Por outro lado, quer-se demonstrar que Schultz é expressão dos intelectuais da burguesia que, por condição de classe, ignoram o que Engels destaca na citação acima: “a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de produção tem criado e, portanto, navegam no obscuro”. Ou seja, estes intelectuais buscam explicar a sociedade e suas relações sociais pelo Estado, pelo sistema jurídico, pela educação, pela saúde etc. e não entendem que o Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde etc. são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem.

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria⁹; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano, e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e

⁹ Pesquisadores da Universidade de Frankfurt que, anualmente e desde 1994, escolhem uma noção, de acordo com a sua avaliação, que expressa o que designa o termo alemão *Unwort* (não palavra). Trata-se de palavras do discurso público que são grosseiramente inadequadas ao tema designado e talvez até violem a dignidade humana. “Capital humano” foi escolhido, em 2004, como a *não palavra*, com a seguinte justificativa: *degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico*. (Ver: ALTVATER, 2010, p. 75).

independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana¹⁰.

Tanto este núcleo central quanto as perspectivas contra-hegemônicas tratadas no livro permanecem válidas, mas alteradas na sua intensidade e na sua regressividade. Com efeito, o conteúdo central de *A produtividade da escola improdutiva*, pelo fato de que o ideário do capital humano se constituir, nas décadas de 1960 e 1970, na diretriz das reformas e políticas educacionais das ditaduras civil-militares da América Latina, em particular a do Brasil, concentrou sua análise no embate teórico, visando entender e desconstruir essa noção, e indicar o sentido da luta contra-hegemônica. Não se ateve, portanto, a não ser de modo mediado, às mudanças que vinham ocorrendo na materialidade das relações sociais capitalistas no plano mundial e na particularidade brasileira. Olhando 30 anos depois, percebo que aqui reside um limite. O que pode explicar, pelo menos em parte, este limite foi o fato de o livro ter sido produzido nos primeiros anos de um contexto do desenvolvimento das diferentes lutas, em todas as esferas da sociedade brasileira, na busca de dar fim à ditadura civil-militar. Por outro lado, o caráter específico da crise do capital ainda não estava apreendido pelas análises críticas.

A lacuna acima tornou-se objeto da obra *Educação e crise do capitalismo real* (FRIGOTTO, 1995). Este teve sua produção num contexto em que a crise do sistema capital se aprofundou e, ao mesmo tempo, dois fatos históricos alteram radicalmente a relação entre capital e trabalho, e a luta de classes. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, simultaneamente, define-se um novo salto tecnológico, que altera o modo dos seres humanos operarem com a matéria e, portanto, com as formas de produção, e se processam contradições que levam ao colapso do socialismo real. A apropriação privada deste salto tecnológico e seu crescente processo de monopolização pelos megagrupos detentores do capital ampliam a desigualdade entre nações e permite uma avassaladora vingança do capital sobre as conquistas e direitos da classe

¹⁰ Não por acaso os organismos internacionais, intelectuais coletivos do sistema capital, passaram a produzir as diretrizes não só das relações econômicas, mas também das políticas educacionais. O Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) centralizaram a orientação das políticas e sua disseminação para organismos e agências regionais e locais, com quadros formados por Universidades que dão a base teórico-ideológica a estes organismos e treinados dentro dos mesmos. No plano jurídico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai se constituindo, acima dos Estados nacionais, no espaço de defesa dos interesses do grande capital mundial. O documento-síntese com o receituário para ser aplicado em particular nos países endividados da periferia do sistema capitalista foi divulgado, sob o nome de *Consenso de Washington*, em 1989.

trabalhadora. Os efeitos sobre a classe trabalhadora de suas condições de trabalho e de sua organização foi explosivo e potência o que Marx observara em meados do século XIX.

A máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a estas mesmas forças (...); a máquina, meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, prolonga-o, nas mãos do capitalista (...); a máquina, varinha de condão para aumentar a riqueza do produtor, empobrece-o em mãos do capitalista (MARX, *apud* PARIS, 2002, p. 235).

No âmbito das relações de poder internacionais, o colapso do socialismo real dá às forças do capital a chave para decretar o retorno às teses ultraconservadoras de que o capitalismo se constitui numa sociedade de tipo natural, por supostamente corresponder ao que é a natureza humana: a busca do bem individual próprio, o egoísmo produtivo. Doutrina esta que, no plano do pensamento crítico, paradoxalmente, assumiu o termo de neoliberalismo. Talvez, a denominação mais adequada fosse a de neoconservadorismo.

A coletânea *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*, organizada por Rubin Blackburn (1992), explicita a gênese e as implicações para o futuro do socialismo desse colapso, mas não um fracasso. Os dois pequenos textos do mais importante historiador marxista do século XX, Eric Hobsbawm, que constam dessa coletânea, captam de forma aguda as determinações do colapso e a tese de que isso não significa o fim do projeto humano socialista. Os títulos *Adeus a tudo aquilo* e *Renascendo das cinzas* explicitam o esgotamento daquela importante experiência histórica e, ao mesmo tempo, falam da necessidade de repensar o socialismo do século XXI, aprendendo com as lições positivas e negativas do passado.

O sinal político da leitura ultraconservadora dos tempos que se seguem e das políticas contra a classe trabalhadora foram esgrimidas pela Primeira-Ministra da Inglaterra, na luta para dismantelar o sindicalismo daquele país. A tese de Margaret Thatcher é de que não havia a sociedade, mas apenas indivíduos; portanto, para ela, a sociedade não existe. O que existe são individualidades, na qual cada uma luta por si. Retorna-se, pois, à tese ultraconservadora do homem econômico racional que, independentemente de sua origem e situação de classe social, pode tomar a melhor

decisão dentro dos seus interesses. Para esta visão de relações sociais, um desempregado e um sem-terra podem tomar decisões vantajosas a seus interesses, nas mesmas condições do patrão e do latifundiário.

As novas tecnologias, por sua vez, que combinam informação e microeletrônica dão, tanto ao capital produtivo quanto ao capital financeiro, enorme poder e mobilidade, permitindo desfazer-se de enormes contingentes de trabalhadores, além de eliminar ou flexibilizar as leis que protegiam os empregados, e instaurar processos de superexploração. O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado, e pelo tempo que ele necessita.

Em educação e crise do capitalismo real, destaca-se a natureza e a especificidade da crise do capital e as políticas socialmente regressivas, que degradam a vida da classe trabalhadora. Sob esta base, expõem-se as novas noções que têm no ideário do capital humano sua raiz e a incorporam, mas também aprofundam seu caráter invertido de compreender a realidade. Capital humano situa-se ainda no contexto da *crença* do pleno emprego e da integração (ainda que desigual) de toda força de trabalho. Crença, porque o capitalismo pressupõe um exército de reserva.

Neste contexto, já não se fala em sociedade, mas de mercado ou de economias emergentes. Também se cunha a ideologia da revolução científica e tecnológica, que tem como síntese a tese da *sociedade do conhecimento*. Dentro de uma realidade em que não só a ciência, mas também a informação, está cada vez mais monopolizada privadamente, passando-se a ideia de que todos podem acessar o conhecimento e, portanto, também não há mais classes sociais. No plano da produção flexível já não basta a qualidade, mas exige-se a *qualidade total*. Esta é uma noção que advém da nova realidade da relação capital-trabalho e exige que o trabalhador produza uma mercadoria ou serviço, em menor tempo, dentro das prescrições e ao menor custo possível. Portanto, que essa mercadoria ou serviço cheguem ao mercado com vantagens competitivas para sua realização.

Deriva dessas noções mais gerais um conjunto de outras que foram aparecendo no vocabulário social e educacional, e que incidem política e ideologicamente na hipertrofia do individualismo. O texto *Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio* (FRIGOTTO, 2011) completa até o presente o percurso que começa com *A produtividade da escola improdutiva*. Um esforço na perspectiva de desvelar o que está subjacente a estas noções que expõem o sentido da realidade de forma inversa.

No contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e a flexibilização de direitos, e não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a *empregabilidade*, e essa depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo *qualificação*. Esta estava ligada ao emprego e a um conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável formase por *competências* e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser *empreendedor*.

Este conjunto de noções, junto a outras em construção, tem como resultado criar a crença de que nascer numa palafita ou nas periferias dos grandes e médios centros urbanos nada tem a ver com classe social, relações de poder e de dominação. Afinal para a ideologia neoliberal, o sucesso depende do esforço e do investimento individual¹¹. Idiota é aquele pai, não importa se desempregado ou com um salário-mínimo, que não coloca seu filho na melhor escola e na melhor universidade, de preferência no exterior. O monopólio da mídia, parte das grandes corporações do capital, encarrega-se de, permanentemente, afirmar essas ideias de sorte que, ao final, levam os pais e os filhos da classe trabalhadora a serem tidos como os únicos culpados por sua situação.

¹¹ As teses do pós-modernismo, fortemente presentes nas ciências sociais e humanas a partir da década de 1980, reforçam as visões ultra individualistas da doutrina liberal e neoliberal. Fredric Jameson (1996) mostra que o pensamento pós-moderno é expressão cultural da forma fragmentada que assume o capitalismo atualmente.

Este percurso de produção, de caráter mais geral, tem como foco o embate na concepção de ser humano, sociedade, conhecimento, trabalho e educação, como tendência na relação da sociabilidade ou sociometabolismo do capital com as concepções e políticas de educação, sobretudo escolar. Com base nesta produção, e no diálogo fecundo com uma ampla produção crítica no campo das ciências sociais e da educação, e vínculos com os movimentos sociais, sindicatos e suas lutas, incluída a disputa das concepções das políticas educacionais, minhas análises centram-se cada vez mais na particularidade da sociedade brasileira.

Uma sociedade, como a define Florestan Fernandes, de capitalismo dependente, expressão de uma burguesia que nunca a defendeu e que, até o presente, se associa ao grande capital. Disto resulta uma sociedade em que o aumento da riqueza, para poucos, mantém e amplia a pobreza da maioria. Uma burguesia que produz a miséria e se alimenta dela, como sentencia Francisco de Oliveira (2003).

Assim, concomitante ao esforço de apreensão da anatomia mais geral da relação entre relações sociais econômicas e as concepções e políticas educativas, produzi análises com foco na relação entre sociedade, trabalho e educação, dentro da realidade brasileira. Os eixos centrais dessa produção podem ser apreendidos na obra organizada por Ciavatta (2012), na qual resgata, do conjunto de minha produção até o momento, textos de caráter teórico e epistemológico e de embate político prático. Essas análises, em diálogo com o pensamento crítico, refletem a especificidade dos conflitos e lutas na sociedade e na educação, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI.

Dos textos selecionados por Ciavatta, sublinho dois por sinalizarem a necessidade de aprofundarmos, de forma fraterna e generosa, as diferentes apropriações do legado de Marx e de seus maiores intérpretes, Engels, Lênin e Gramsci, e as diferentes posições no plano da disputa, no terreno adverso e contraditório e na particularidade da luta de classes no Brasil. Trata-se, na verdade, de como mover-se dentro da ordem capitalista, numa das sociedades mais desiguais do mundo, tendo como horizonte a sua superação para uma sociedade socialista. O primeiro, *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe* (FRIGOTTO, 2009), têm a seguinte questão básica em debate: quem constitui atualmente, afinal, a classe trabalhadora legítima, herdeira do projeto revolucionário?

O segundo, *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI* (FRIGOTTO, 2011), efetiva um balanço dos oito anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Um governo que, como assinala Francisco de Oliveira tinha uma base social que lhe permitiria “uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos” (OLIVEIRA, 2003, p. 3). Os desdobramentos a que se refere implicariam confrontar os interesses da classe burguesa brasileira e seu histórico projeto de sociedade. Já a partir de 2004, e ao longo dos oito anos desse governo, Oliveira reitera análises críticas cuja síntese é de que o que resultou é uma hegemonia às avessas (OLIVEIRA; BRAGA; RIZEK, 2010). Vale dizer, em vez de potencializar e politizar as forças que o elegeram para construir o marco de não retorno, costurou alianças e políticas de conciliação de classes. Além da despolitização das massas, gerou-se um duplo enfraquecimento da esquerda. Por um lado, um processo de transformismo de quadros que eram da esquerda e, por outro, a fragmentação – com novos partidos e centrais sindicais.

Quer pelo avanço avassalador das forças do capital, que impõe uma profunda regressão nos direitos sociais, quer pela hegemonia às avessas, ficou extremamente difícil a disputa política na defesa das mudanças que, dentro da ordem capitalista, buscam sua superação. Nos dois textos acima, que retomo da coletânea organizada por Ciavatta, destaco a dificuldade, no plano teórico e na ação política concreta, do pensamento de esquerda, especialmente da educação, de lidar com a contradição. O caminho da hegemonia às avessas, que se aprofunda no governo de Dilma Rousseff, potencia esta dificuldade e pode estar reforçando uma tendência do refúgio em debates apenas teóricos e de viés academicista. Ou seja, longas e eloquentes discussões abstratas sem levar em consideração as condições objetivas e a necessidade da disputa no campo das ações concretas. Este um terreno sempre repleto de contradições, pois ligado na dialética do real e no plano da luta de classes, e não na dialética formal do discurso.

Tensões entre a teoria e a prática e controvérsias do percurso

Do balanço a que fui interpelado fazer do livro *A produtividade da escola improdutiva*, cuja questão central proposta foi a de explicitar as *lições que ficaram 30 anos depois*, em forma de síntese, sublinharei: o que percebo que permanece; o que

se altera e a sua a direção; e, ainda, procurei destacar o ponto mais crucial das lições deste percursos, que é a dificuldade do campo de esquerda de transitar da reflexão teórica, que tem que ir à raiz, e a construção de uma unidade no plano político, mesmo que no dissenso, para construção de uma agenda de intervenção concreta nas lutas mais amplas da sociedade brasileira e as específicas da educação e que interessam à classe trabalhadora.

Este último ponto foi central na vida e obra de Marx, Lênin e Gramsci, nossas grandes referências clássicas, e que não faltaram, no seu tempo, de serem tachados de reformistas por buscarem unidade no campo da ação política. Esta preocupação, presente no texto-base de minha exposição no INTERCRÍTICA II, ganhou ênfase a partir da exposição oral do colega Paolo Nosella na mesa aqui referida. Ao final de sua exposição oral, ele trouxe um contraponto entre a concepção da *escola unitária* e o *ensino médio integrado* e construiu a tipologia: visão conservadora, dos defensores da dualidade da educação; visão reformista, dos defensores do ensino médio integrado e visão revolucionária, os que defendem a perspectiva da escola unitária. Pontuarei, ao final, no que entendo pertinente em suas análises e o que vejo como equivocado nesta crítica.

Das lições que ficaram, um primeiro aspecto a sublinhar é de que a base teórica centrada no materialismo histórico, que permitiu buscar o que está subjacente à formulação da “teoria” do capital humano na concepção de ser humano, sociedade, ciência, trabalho e educação, não só permaneceu válida como ganhou mais densidade ao longo dos últimos trinta anos.

O que foi se adensando ao longo dessas três décadas é que os processos de conhecimento nas sociedades cindidas em classes sociais não são neutros e fazem parte da luta de classe. As visões idealistas, racionalistas, empiricistas e funcionalistas interessam à classe detentora do capital, pois as concepções de realidade social e os métodos de abordá-la naturalizam a sociedade capitalista, e não revelam a sua natureza fundada na exploração e na alienação. Em contrapartida, o método materialista histórico-dialético busca o que está subjacente ou as determinações que produzem a realidade humana, em todas as suas dimensões e na perspectiva da superação do capitalismo.

Deste aspecto decorre que as análises, que tendem ir à raiz de como se produz a realidade, não resultam da soma de vários referenciais e métodos nem de uma

negociação. Isto, contudo, nada tem a ver com dogmatismo. Pelo contrário, Marx, neste sentido, é um exemplo de como ele se apropriou criticamente de análises dos seus contrários: na “economia política inglesa”, na “filosofia alemã” e no “socialismo utópico francês”.

Também permanece central a relação entre produção do conhecimento, processos educativos e consciência de classe, ou da relação teoria e prática. Retiro duas sinalizações de José Barata-Moura sobre a produção da ciência da história e da relação teoria e prática em Marx, pois talvez esteja aí o ponto nodal da dificuldade do pensamento crítico em nosso campo educacional para transitar do campo da produção teórica à ação político prática, deixando para os intelectuais do capital tomar por assalto o fundo público e orientar, no conteúdo, no método e na forma a educação que convém ao mercado.

Ao tratar da cientificidade do saber Barata-Moura observa que, para Marx, a ciência não é obra individual, mas de um esforço coletivo de um povo. Do mesmo modo a cientificidade não acaba na análise da realidade, mas na práxis¹².

A partir do legado teórico de Marx, de Lênin e de Gramsci e da ação concreta, fica claro a importância do trabalho coletivo pautado, ao mesmo tempo, pelo rigor crítico e pela solidariedade de classe, sabendo-se que a consciência política do pertencimento da classe trabalhadora (consciência de classe) se constrói na práxis. Trata-se de um aprendizado na luta política concreta contra os processos de exploração e expropriação da classe trabalhadora, por meio da organização para fazer valer direitos negados.

Na realidade brasileira dos últimos trinta anos, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é quem traduz com mais clareza e resultados esta relação. A comprovação disto é a sistemática criminalização de suas legítimas lutas, e a aplicação implacável do direito positivo ou do direito da propriedade privada dos meios e instrumentos da produção e reprodução da vida material.

O segundo aspecto diz respeito ao que se alterou nestas três décadas no plano internacional e brasileiro na base material e política das relações sociais capitalistas. No plano produtivo tem-se a apropriação privada pelo capital da ciência e do salto tecnológico, que junta microeletrônica e informação, que alteram radicalmente a forma

¹² O leitor que queira aprofundar esta questão central entre teoria e prática em Marx verá: *Marx e a cientificidade do saber* (BARATA-MOURA, 1998, p. 67-145).

de operar com a matéria e, portanto, com os processos de produção e de organização da produção. No plano político, vivemos o colapso do socialismo real e a disseminação da ideologia neoliberal ou neoconservadora. Disto resulta uma regressão social em todas as esferas da vida, recaindo, sobretudo, na classe trabalhadora.

Esta mudança permite ao capital efetivar um *rolo compressor* sobre os trabalhadores, como observa Danièle Linhart (2007) em seu livro *A desmedida do capital*. No campo educativo, mais grave do que a expansão do mercado privado, é a direção no conteúdo, método e forma da educação pública dentro de uma concepção mercantil. Aqui, um duplo e mais duro desafio. No campo teórico desafia-nos o esforço de apreender, para além da aparência, o sentido do movimento da realidade. No plano político é urgente a construção de uma agenda que possa não apenas barrar a mercantilização, mas retomar o espaço da esfera pública. Único espaço, mesmo que restrito, de garantia de direitos universais.

Dos dois pontos destacados acima, retiro uma observação mais geral da produção acadêmica do campo crítico em nossa área e de modo generalizado nas ciências sociais. Com efeito, neste particular, cabe uma autocrítica à boa parte da produção acadêmica que se faz nas universidades e que se alimenta de longos debates abstratos, mas sem nenhum vínculo imediato ou mediato com as lutas e com as ações que buscam, de dentro de velhas e opacas estruturas sociais e educacionais, construir mudanças que alterem estas estruturas, na perspectiva de sua superação. Trata-se de análises, mesmo quando bem-intencionadas, que acabam escorregando para julgamentos morais, ou posturas dogmáticas e, não raro, por julgamentos apressados do que seja revolucionário ou reformista. O que fica ausente nestas análises é o caráter contraditório de toda a realidade histórica. Nenhuma mudança histórica começa pelo novo, mas pela dialética de superação das velhas estruturas e relações sociais.

Com rara precisão, Karel Kosik (1969) nos aponta duas tendências igualmente nefastas e que merecem atenção dos pesquisadores que atuam nas universidades, e que buscam vínculos com os movimentos e as lutas da classe trabalhadora, e que traduzo aqui como: esquerdismo e pragmatismo oportunista. Por um lado, o esquerdismo, Kosik o caracteriza pela figura da *bela alma*. Trata-se de posturas teóricas abstratas que, desvinculadas das lutas concretas da classe trabalhadora, assumem uma visão moralista para a qual tudo é reformismo, e que conduz a uma

posição imobilista. Por outro lado, a figura do *comissário*, que designa a postura dos que assumem uma atitude política pragmática, oportunista, em defesa de seus próprios interesses.

É dentro deste contexto que a tipologia feita por Nosella para criticar os pesquisadores que subsidiaram a proposta do Ensino Médio Integrado no contexto do embate de forças em disputa no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pode ser entendida, à luz do materialismo histórico, teórica e politicamente não procedente¹³.

No âmbito teórico, a tipologia tem sua gênese em referenciais funcionais estruturalistas e no terreno discursivo das antinomias. Não lida, pois, com a historicidade, e as contradições e mediações que lhes são inerentes. Ou seja, trata-se de uma forma argumentativa que tem efeito discursivo potente, mas impotente para captar o caráter dialético e, portanto, sempre contraditório e lacunoso da realidade histórica e da relação de forças concretas na práxis política.

Em artigo publicado quatro meses após o INTERCRÍTICA II, Paolo Nosella (2015) reitera as críticas ao ensino médio integrado em dois aspectos básicos. Primeiro, por interpretá-lo como sendo uma proposta de profissionalização precoce e, segundo, criticando o termo travessia por este equacionar “o ponto de saída e o ponto de chegada ou, em termos atuais, equacionando a travessia da superação da sociedade neoliberal para a sociedade socialista” (NOSELLA, 2015, p. 139).

Pelo que destaco na nota 13, tenho muito mais concordâncias que discordâncias na produção acadêmica de Paolo Nosella. No texto e no debate em questão, nenhuma discordância à tese que o ensino médio “é uma fase estratégica do sistema escolar” e que ele “possui sentido pedagógico próprio” (NOSELLA, 2015, p. 121). Do mesmo modo, concordância em relação a não profissionalização precoce.

A discordância está na sua interpretação de ensino médio integrado como profissionalizante, e do sentido dado ao termo travessia. Na coletânea *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) há um

¹³ De imediato destaco a relevância e contribuição singular da produção teórica de Paolo Nosella no pensamento educacional nas três décadas contempladas no debate do INTERCRÍTICA II. Devo ao Paulo, entre muitas de suas contribuições, a leitura de seus textos, as suas observações críticas num debate em que me cobrou um olhar mais agudo sobre a particularidade da realidade brasileira em minhas análises. Refiro-me, aqui, ao debate no interior do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e do qual resultou a coletânea *Trabalho e Educação: perspectivas de final de século* (FRIGOTTO. Org., 1998), atualmente na 12ª edição.

embate imediato com a dualidade, e com a contraposição entre a formação geral e específica, técnica e política e, ao mesmo tempo, com a profissionalização precoce. Daí seus fundamentos serem a ciência, o trabalho e a cultura. O subtítulo realça que o ensino médio integrado resulta de um terreno contraditório e de disputa política num contexto de democracia restrita¹⁴.

Assim entendido, o que se afirma é que ele *pode* (grifos meus) constituir-se em travessia à educação politécnica e à escola unitária. Aqui o termo travessia, ao contrário do que postula Nosella, não equaciona o ponto de partida e de chegada. A metáfora travessia, no contexto da análise, sinaliza o mover-se na luta política no âmbito contraditório do velho e do novo, e na perspectiva de superação da sociedade de classes.

Curiosamente, István Mészáros (2014), analisando o caráter cada vez mais destrutivo da atual ordem socioeconômica e política do sistema capital, utiliza uma metáfora no mesmo sentido de travessia como título ao seu último livro traduzido no Brasil – *A montanha que devemos escalar*. O que aprendemos em Marx é que o ponto de chegada inequívoco, a travessia ou *montanha a galgar*, é a necessária superação da sociedade capitalista e a construção de uma nova sociedade, sem classes e sem exploração, cujo início se dá dentro da velha ordem.

O termo reformista, no contexto do debate no Brasil, em verdade quer dizer que se trata de uma proposta que alimenta o *status quo* das relações sociais e da educação no Brasil e não de mudanças dentro da ordem na perspectiva de sua superação. O paradoxal é que na leitura da proposta do ensino médio integrado feita por Cláudio de Moura Castro, grande defensor da dualidade e da profissionalização precoce e mentor do Decreto 2.208/1996, ele a vincula à concepção de escola unitária e de educação politécnica de Gramsci. Reitero o final da nota 4 deste texto.

Após a mudança de governo, entraram no MEC os inconformados com a separação. Tentaram voltar atrás, mas, em virtude da grita, somente as escolas federais tornaram a integrar o acadêmico ao técnico. As razões para juntá-los permanecem misteriosas para a cabeça simplória deste autor. A bandeira desfraldada era uma tal "politecnia", criada por Gramsci, lá pelos anos 1920, enquanto morava na cadeia. Prescrevia um ensino combinando as disciplinas técnicas com as acadêmicas e com o trabalho. Mais que isso, não entendi.

¹⁴ No mesmo ano, estes mesmos autores publicaram, na Revista Eletrônica Trabalho Necessário (n.3, Ano 3, 2005), um texto cujo título e conteúdo indicam o terreno da disputa teórica e política: *Gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*.

No debate sobre este tema e outros, no âmbito do pensamento de esquerda, valeria observar que Marx foi acusado de ser conservador por um grupo de jovens hegelianos de Berlim (*Os livres*) por ele não incluir seus textos quando era editor-chefe de reportagem do jornal *Rheinische Zeitung*, em Colônia. Tratava-se de um jornal liberal de oposição ao poder político da nobreza e que representava interesses de várias ordens, de industriais que o financiavam, mas também de correntes de esquerda. A razão da não inclusão era que os artigos necessitavam “mais atenção ao real estado de coisas, mais conhecimento específico” (MARX *apud* GABRIEL, 2013, p. 67).

Dramático, por sua vez, é de que as forças do capital e seus intelectuais não pararam na gritaria a que se refere Castro e, principalmente na última década, estruturaram-se organicamente sob o cínico slogan: *Todos pela Educação*. Por três razões relacionadas, avançaram em todos os espaços dos aparelhos do Estado *stricto sensu* e nos aparelhos de hegemonia na sociedade civil, mormente pelas grandes corporações da mídia. Por um lado, por estar a classe burguesa brasileira unida no que é fundamental: o interesse de classe, mesmo que haja conflitos entre as suas diferentes frações. Por outro, um governo que renunciou representar um projeto de sociedade e de educação da grande base social que o elegeu, e que despolitizou e fragmentou esta base, não só deixando o campo aberto ao *Todos pela Educação*, mas sendo parte ativa na adoção de suas concepções. Por fim, no caso do MEC e de diferentes órgãos a ele vinculados, os que assumiram algum posto intermediário e que buscavam sustentar concepções e políticas dos movimentos sociais, não tinham apoio do governo e nem dos que produzem as análises críticas nos programas de pós-graduação em educação, e outros espaços. A maioria saiu espontaneamente ou foi exonerada.

Em síntese, o que em 1977 era um slogan do Senai, como assinaei na dissertação de mestrado acima referida, *ensinar o que serve aos industriais*, hoje amplia-se e consolida-se em uma educação que serve ao mercado e ao capital. O ensino médio integrado já não ameaça, tampouco há forças em movimento concreto na perspectiva da escola unitária e da educação politécnica, salvo na agenda e na luta concreta de parte das escolas dos assentamentos do MST, e de alguns sistemas de ensino. A passividade diante da meritocracia e do produtivismo, que dela decorre e a alimenta, é um sintoma de quebra da solidariedade coletiva no campo da

esquerda, elo fundamental em qualquer luta contra-hegemônica. O que tramita no Congresso Nacional, com apoio do MEC e sob a direção do Todos pela Educação, é uma proposta de reforma do ensino médio que retroage às leis da equivalência da primeira metade do Século XX.

O INTERCRÍTICA II, pelo número de grupos de pesquisa inscritos de todas as regiões e a sua produção vinculada com os desafios locais, regionais e nacionais, sinaliza algo que necessitamos potencializar: o rigor na produção teórica e seu vínculo concreto com a práxis dos movimentos e forças sociais, que têm como horizonte a superação da sociedade de classes e a construção do socialismo. Uma travessia que a história da luta de classes nos mostra ser íngreme e pautada no embate da dialética do novo, que se gesta nas contradições do velho. Se o balanço dos textos que ensejaram a mesa *Três décadas de produção na área de trabalho e educação no Brasil: que lições ficaram?*, e o conjunto de debates do INTERCRÍTICA II, nos interpelam sobre a natureza de nossa produção teórica e seu vínculo com as lutas que interessam à classe trabalhadora, mesmo que pequenas, parciais e, certamente contraditórias, o empenho valeu apenas.

Referências bibliográficas

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo tal qual o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjetividade**. Estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante, 1998.

BLACKBURN, Rubin. **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.93-106.

CASTRO, Cláudio de Moura. O dilema do ensino técnico. São Paulo: **Revista Veja**. 15 de outubro de 2012.

CIAVATTA, Maria. **Gaudêncio Frigotto** – um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DREIFUSS, René. 1964: **a conquista do Estado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica**: existe uma escola para cada classe social? Dissertação. Instituto de

Estudos Avançados em Educação (Isepe), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1ª ed, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped. v.14, n.40, p, 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped. v.16, n.46, p. 235-274, jan./abr. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez (47): p-38-45, nov./1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984. 1ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p.18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Editora Ática, 1996.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos escalar**. São Paulo: Boitempo, 2014.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, jan.-mar. 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. A hegemonia às avessas. In; OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Sibebe. **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010, p.21-29.

PARIS, Carlos. **O animal cultural**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011.

O MÉTODO: CATEGORIAS FUNDANTES NO SÉCULO XXI¹

Mauro Luís Iasi²

Boa tarde a todos e todas. É um prazer estar aqui. A ANPEd vem de longa tradição de resistência, de luta, de pensar a educação brasileira, o que me deixa muito orgulhoso ter sido convidado para estar participando da continuidade desse trabalho nesta IV Intercrítica.

Vivemos hoje a expectativa de uma inflexão bastante profunda no cenário internacional e nacional, que chega ao Brasil de uma forma bastante preocupante para todos nós que pensamos a educação, que vivemos o trabalho educativo e que enfrentamos nos últimos anos ações que ameaçam profundamente os patamares mínimos de sociabilidade, de civilidade, de convivência em nosso país.

Neste cenário, a questão que move nossa reflexão é se as categorias e os conceitos fundamentais do método que tanto tem nos servido para compreender a história, para compreender nossa formação social, para compreender especificamente dentro dela o trabalho educativo, ainda tem validade. Para isso devemos nos perguntar: Qual é o desafio colocado diante desse conhecimento acumulado, das suas categorias e conceitos fundamentais, diante desse período que se abre? Será que o conhecimento também envelhece? Será que os conceitos também têm a sua vida própria?

¹ Conferência proferida no IV Intercrítica –As categorias fundantes do materialismo histórico-dialético no século XXI, no dia 26/11/18 –Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28302>

²Professor Associado I da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Departamento de Política Social e Serviço Social Aplicado. Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1999) e Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2004). Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas Marxistas (NEPEM-ESS -UFRJ). Educador popular do NEP 13 de maio. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Teoria Sociológica, Sociologia Política e Sociologia do Trabalho. Concentra sua atenção atualmente nos seguintes temas: ideologia, consciência de classe, classes sociais, processos políticos, partidos, educação popular e teoria do Estado.

O real e os conceitos

Diante destas importantes questões podemos incorrer no risco da mera reafirmação, pura e simples, desses conceitos. Nós gostamos deles, eles são conceitos construídos, não apenas pela fria e objetiva racionalidade, mas com a profunda identidade que se constrói no processo da luta de classes, no processo das opções políticas, pessoais, afetivas, que todos nós temos. Então, nós gostaríamos de reafirmar a validade profunda de todos esses conceitos. Mas isso seria paradoxal, nos colocaria diante de uma contradição não pequena, porque ele vai contra um dos elementos mais essenciais desse método. A afirmação de que os conceitos são o real elevado à condição de conceitos. Marx aprendeu isso com Hegel que estava convencido que aquilo que se expressa no conjunto de conceitos é, na verdade, o real elevado ao conceito, criticando o subjetivismo da perspectiva da teoria do conhecimento de Kant e Fichte. A perspectiva mais elementar, básica, fundamental do método é a ambição de compreender, no âmbito do pensamento, o movimento do real.

Esse pensamento está condenado à relação com o real. E se o real está em constante mudança, os conceitos, as categorias também estão no movimento de elaboração de constante revisão de crítica. Imaginar o conjunto daquilo que foi colocado como as bases do pensamento de Marx, de Engels e daqueles que, posteriormente desenvolveram e aperfeiçoaram esta teoria, como um conjunto de conceitos fechados, acabados, nos restando apenas a tarefa de utilizá-los para tentar compreender novos contextos históricos, empobrece e avilta esse referencial.

Na verdade, esse é um pressuposto de outra aproximação metodológica, aquela que acredita que, se é verdade que os conceitos e categorias emergem do real, eles emergem num processo único, da observação do real, da compreensão do seu movimento e da capacidade da razão humana transformar essa observação do real em leis, que uma vez adquiridas ficam perpetuadas como leis imutáveis. Bom, essa é uma aproximação do positivismo. Essa é uma aproximação daquilo que Comte lançou como base do positivismo e que Durkheim, por exemplo, desenvolve na sua teoria sociológica que vai caracterizar uma compreensão da sociedade de maneira rígida, de maneira a não pressupor o seu próprio movimento, suas contradições, suas alterações.

Marx parte de uma visão diferente dessa, herdeiro da tradição Hegeliana que leva Marx através de uma perspectiva de pensamento que ambiciona captar o movimento do real dentro desse próprio movimento. Lukács (2005) numa passagem em seus ensaios reunidos em 1918, reunidos no livro intitulado *Tática e Ética*, chama à atenção de que os conceitos, assim como as categorias fundamentais do pensamento marxista, estão também em movimento, eles próprios, os conceitos estão em movimento. Diz Lukács:

(...) os conceitos não são esquemas rígidos que, uma vez determinados, já não mudam seu sentido; consiste em que os conceitos não são configurações intelectuais isoladas entre si e que podem ser compreendidos abstratamente; são, ao contrário, realidades vivas, que geram um processo de transição contínua, de salto. Estes conceitos, assim compreendidos, criam um processo no qual os conceitos isolados se convertem necessariamente na antítese de sua formulação originária, na negação de si mesmos, para unificar-se ali, tal como na negação da negação, em uma unidade mais elevada, e assim sucessivamente até o infinito (LUKÁCS, 2005, p. 42).

Desta maneira, nossa questão nos leva a um desafio ainda maior, o de compreender os conceitos e categorias de nosso método como “realidades vivas” e buscar, diante dos desafios de nosso tempo, novas sínteses “mais elevadas”. No entanto, isso pode nos levar a um novo risco, no sentido oposto daquele do positivismo. Leva ao risco do relativismo, em que a história é um fluir indefinido, em que nenhuma construção conceitual pode captar a não ser de forma efêmera e ocasional, bem ao gosto das afirmações da chamada crítica pós-moderna.

A compreensão materialista e dialética da história de Marx se localiza em um ponto intermediário, entre essas duas afirmações. Existem leis, existem categorias do próprio pensamento, e essas categorias e essas leis do pensamento têm validade geral dentro da sua relatividade. Na perspectiva em que ela deve ser, o tempo inteiro, confrontadas com real que está em constante mudança. Então, se simplesmente nós afirmássemos a validade dos conceitos e categorias principais do nosso método para o momento atual, nós estaríamos afirmando algo acima e fora da história, ou navegando em conceitos sempre cambiantes ao sabor das mudanças constantes do fluir histórico.

Gramsci (1999, p. 95), num determinado momento em seus Cadernos do Cárcere, nos diz que a filosofia tem por missão sempre responder questões do seu tempo

presente. Se não fosse assim nós seríamos seres anacrônicos, tentando responder às questões atuais com questões antigas e com instrumentos antigos.³

Lógico que Gramsci está tecendo esse comentário em referência àqueles que afirmavam a universalidade e a validade eterna dos princípios liberais, das afirmações da economia política burguesa. Mas, isso vale também como alerta para as nossas próprias preferências metodológicas. Nós também podemos nos converter em seres bizarros na medida em que não revivemos os conceitos, vivificamos o nosso pensamento e a nossa teoria a partir das questões presentes que precisam ser respondidas.

O pensamento e seu tempo

Antes de chegar naquilo que consiste, ao meu ver, os elementos centrais dessa aproximação metodológica, o que que ela produziu como tentativa de compreensão do mundo, do seu movimento, para a gente refletir um pouco sobre o cenário contemporâneo e sobre a validade ou não de determinadas categorias de análise, vamos recuar um pouco, porque a raiz disso está no pensamento de Hegel, e Hegel está convencido que o pensamento é uma expressão do seu tempo.

Essa vinculação entre o saber e o tempo que ele existe não é algo próprio do Marxismo, por ele ter uma perspectiva materialista. Isso já está na base do seu pensamento filosófico que ele vai buscar em Hegel. O grande filósofo alemão parte da convicção que a filosofia é sempre o saber substancial do seu tempo, ela é "o saber pensante daquilo que no tempo é" (HEGEL, [1825/26], p. 237, apud BARATA-MOURA, 2010, p. 92).

O tempo de Hegel trazia uma característica que ele julgava essencial. Dizia: "Não é difícil ver que o nosso tempo é o tempo do nascimento e trânsito para uma nova época" (HEGEL, 1997, p. 26). Hegel estava convencido disso. Quer dizer, aquilo que aparecia como problema da sua filosofia era o fato de que um velho mundo estava

³ "A própria concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e 'originais' em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado em face de problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? Se isso ocorre, significa que somos 'anacrônicos' em face a época que vivemos, que somos fósseis e não seres modernos." (Gramsci: 1999, p. 95).

morrendo, um novo mundo estava nascendo. E é nesse momento onde o velho ainda não morreu, o novo ainda não nasceu, que questões essenciais são colocadas ao pensamento humano. Por que isso? Porque Hegel estava convencido de que é nesse momento da transição da crise, que os seres humanos verdadeiramente filosofam. Por que em tempos normais, dizia Hegel, as pessoas costumam viver de suas certezas, e a filosofia vivifica e se desenvolve muito pouco quando o ser humano está cheio de certezas. O terreno da filosofia é a dúvida, e a dúvida emerge exatamente no momento em que aquilo que está consolidado e instituído como mundo, começa a ruir pelo tempo, dando espaço aos germes do novo que estão na base daquilo que virá.

Captar esse momento é muito difícil. Por quê? Porque as coisas não vêm com a legenda identificando como elemento do velho que está morrendo ou elementos do novo que está nascendo. Os elementos do novo e do velho se misturam e muitas vezes se apresentam invertidos, o velho apresentado como novo, o novo apresentado como velho. Tem um poema do Brecht muito bonito, que ele chama de “parada do velho e do novo” (BRECHT, 1987: p. 219), quando ele descreve um cortejo chegando na cidade, onde todos gritavam homenageando o novo, viva o novo, mas era na verdade o velho travestido do novo, apresentando-se como se fosse o novo.

A história é um processo de fluir, de trânsito sempre constante, entre as velhas formas e as novas. Em momentos de transição, a filosofia tenta captar isso, mas essa relação entre o seu tempo e o saber desse tempo não é uma relação simples. A gente poderia imaginar uma equação extremamente mecânica, aquilo que no tempo é, e se expressa na filosofia do seu tempo. Não é bem assim. Não é bem assim porque aquilo que se expressa na filosofia não é uma mera transposição daquilo que é o real. Um filósofo português, Barata Moura (2010), procura equacionar isso de uma maneira que nos parece adequado. Diz ele, que é indispensável que a gente compreenda nessa concepção hegeliana, da relação entre a filosofia e o seu tempo, nenhuma forma de reducionismo, estreito, que especifique que o filósofo, se desvaneceria através de uma mecânica remissão resolutive, aleatória e instâncias e elementos que existem no tabuleiro empírico. Que a história condiciona, transformando a filosofia num mero efeito daquilo que acontece no mundo do real. Não é isso. Então, o que seria? Ele vai buscar

respostas exatamente numa solução hegeliana, que nós vamos usar aqui de parâmetro para ir ao nosso tema. Hegel vai dizer da seguinte maneira, vejam, diz ele:

A relação [*das Verhältnis*] da história política, [das] constituições do estado [*Staatsverfaussungen*], [da] arte, [da] religião, com a filosofia não é, por isso, a de que elas fossem causas [*Ursachen*] da filosofia, ou inversamente, [a de que] esta [fosse] o fundamento [*Grund*] daquelas; mas, antes, [a de que] todas elas juntas [*alle zusammen*] têm uma e mesma raiz comum [*gemeinschaftliche Wurzel*]: o Espírito do tempo. (HEGEL, [1825/26], p. 74, apud MOURA, 2010, p. 93).

Vamos lá: o que que Hegel está chamando de Espírito do Tempo? Não é o pensamento como forma exterior às formas políticas, artísticas, religiosas, filosóficas e científicas, mas é o conjunto disso, naquilo que ele chama da essência de uma época. Nós não acreditamos num espírito do tempo, mas nós acreditamos e estamos convencidos de que cada época, na sua forma material de produção da vida, na sua forma com que os seres humanos se relacionam para produzir essa vida, se dão em certas condições, que se expressam numa forma de pensar o mundo, numa consciência social que predomina numa certa época. Essa relação é uma relação em que, não apenas este mundo se expresse em ideias, mas como essas ideias interferem e agem sobre esse mundo do qual elas partem. Esse segundo elemento, que está muito forte e presente na filosofia hegeliana, será uma das bases do desenvolvimento do método naquilo que lhe é fundamental, que é a sua lógica, que é a dialética.

Marx e o caminho materialista da dialética

Marx dialoga com essa dialética hegeliana estabelecendo de maneira original uma relação entre esses elementos, entre os elementos que constituem as formas políticas, as formas jurídicas, as formas artísticas, as formas filosóficas e as formas materiais de produção e reprodução da vida. Elas não apenas coexistem amarradas por um espírito do tempo, existe uma relação de determinação entre elas, de maneira que é a base material da vida, a forma de produção e reprodução da vida material, que condiciona, em última instância, as formas espirituais, políticas, jurídicas, filosóficas de uma época. Veja, essa relação de determinação que está pela opção materialista do autor não elimina, não suprassume a relação dialética antes afirmada por Hegel, pelo contrário, a implica.

A determinação material, também está numa relação dialética, onde um elemento se expressa no seu contrário, as ideias se expressam em realidades materiais, as realidades materiais se expressam como ideias, formando uma unidade. Se nós perdermos essa perspectiva, as bases do método que Marx desenvolve se perdem. Passam a ser meras afirmações, como leis gerais explicativas da história, independente dos contextos de onde elas surgiram, negando um dos seus próprios pressupostos. Ora, mas o que que é isso? Quais são os elementos centrais desse método, que permitiriam a Marx ler o seu tempo e aí que vem a nossa grande pergunta: Se ele produziu o conjunto dos seus conceitos e suas categorias para responder às questões do seu tempo, terão eles validade para os nossos? Essa é a questão. Vamos lá então.

Primeiro, Marx nasceu em 1818. Marx nasceu numa região, daquilo que na época, se configurava como estado prussiano, numa região fronteira com a França, região de Treves, que nem sequer ainda se conformava como uma unidade nacional, que depois viria ser Estado alemão. Ele nasce numa época de trânsito, assim como Hegel, de transição, mas ele nasce em um outro momento dessa transição. Ele nasce no momento em que essa transição já se consolidara na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos, mas ainda ocupavam um pequeno pedacinho, um cantinho do mundo, como Marx gostava de dizer, ali na Europa.

Mas, era possível prever que esse modo de produção, nessa sociedade que superava as sociedades feudais europeias, tinham um devir, podendo se tornar um modo de produção mundial, universal. Marx apostava nessa perspectiva.

Nós podemos dizer, como Lenin já afirmava, que nosso método deriva de três fontes fundamentais: A filosofia alemã, o socialismo francês e a economia política britânica. O ponto de partida é uma filosofia, a filosofia alemã. É nela que se encontra a base daquilo que estamos chamando das categorias e dos conceitos fundamentais do materialismo dialético. Mas o marxismo não é apenas uma filosofia, ele se desdobra para dois outros elementos fundamentais: uma crítica da economia política e uma teoria da revolução social, uma teoria social a serviço de uma revolução social. Esses três elementos que costumam ser descritos como economia política inglesa, filosofia alemã, socialismo francês, são três elementos que, na verdade, confluem para a formação do pensamento de Marx, mas eles não são três momentos cronológicos, como muitas

peças imaginam, de maneira que Marx seria um filósofo, enquanto jovem, depois se tornou bastante influenciado pelas teorias econômicas na Inglaterra e leu alguma coisa sobre a teoria das transformações sociais, inspirados pela Revolução Francesa.

Uma filosofia, uma crítica da economia política e uma teoria social

Esses três elementos constituem, como por exemplo defende o Professor José Paulo Netto (2011), uma unidade. Você não vai ter um Marx filósofo na juventude, um Marx que pensou a revolução social em um certo tempo e um Marx maduro que escreveu obras econômicas, científicas, etc. Esses três elementos se combinam, de maneira que os seus pressupostos filosóficos remetem uma compreensão da sociedade, que o leva à necessidade de compreender a sua base material, que é a economia política, na perspectiva da sua transformação. E a nossa hipótese é que isso fica presente em todo o pensamento do Marx, ainda que não de maneira inalterada. Dizer que Marx já tinha isso no início é falso. Passemos a apresentação de como Marx desenvolveu seus conceitos e categorias e se esses conceitos e categorias têm um diálogo com contexto que estamos colocados hoje.

Os elementos mais essenciais do método emergem na crítica que o jovem Marx realiza no seu estudo de direito. Terminando seus estudos jurídicos, ele escreve uma bonita carta ao seu pai dizendo que intenciona transitar para a reflexão filosófica e se distanciar da questão do direito. Daí resulta seu esforço em produzir uma crítica à Filosofia do Direito de Hegel. Aponta contradições nas concepções de Hegel, mas o que mais nos interessa nesse momento, para dar essa dimensão de um pensamento que é produzido no próprio processo da sua construção, é a maneira como procede para tentar produzir esta crítica. Parte da aceitação de um pressuposto materialista, neste momento bastante influenciado por um pensador chamado Ludwig Feuerbach, que criticava Hegel dizendo que as ideias centrais do pensamento de Hegel, do Homem, da História, do Espírito Absoluto que se colocava no mundo, eram abstrações que derivavam da vida real. E para tentar fazer uma crítica a isso, ele usa um conceito de Hegel, que é alienação, para dizer como que essa alienação produz um movimento de separação do ser humano, das objetivações ideais que ele produz. Para isso ele vai estudar religião. Como que o

ser humano produz, projeta para fora de si, elementos da sua própria essência, da sua própria natureza, que se distanciam do ser humano, se objetivam, se distanciam dele e se voltam contra os seres humanos, como uma força hostil que os controla, ao invés dele as controlar. Marx se apropria desta aproximação de Feuerbach para dizer que esse processo de alienação e de estranhamento que os seres humanos produzem nas suas ideias e concepções religiosas, também pode servir para compreender a estrutura jurídica. Tudo aquilo que Hegel descreve na sua filosofia do direito, na verdade uma filosofia do Estado, são na verdade produções humanas respondendo as necessidades humanas, se objetivaram na história, se distanciaram dos seres humanos e que passaram a voltar-se contra eles como uma força hostil, estranhada, alienada. Feuerbach não autoriza essa perspectiva. Feuerbach acredita que aquilo que ele utiliza na crítica, serviria apenas para religião. Marx, contrariando às ponderações de Feuerbach, realiza uma transposição dessa crítica da alienação da religião para as esferas da política e do direito. Irritantemente, com bastante pertinência, ele consegue comprovar isso, mas acaba se enredando em um problema.

Para ilustrar é necessário remetermos a uma das afirmações de Hegel em seu estudo sobre o Direito. Hegel vai dizer que o estado é a expressão de uma síntese das vontades individuais que existem na sociedade. Na verdade, uma síntese da luta entre as vontades individuais que existem numa certa Sociedade Civil, e que, portanto, o Estado e a Sociedade Civil são dois elementos de uma unidade de contrários em luta. Aquilo que o velho contratualismo separava em um Estado de Natureza, onde existia uma luta de todos contra todos, por exemplo, como Hobbes afirmava, e a passagem para um Estado Civil, onde predomina o direito, a lei.

Na verdade, esses dois momentos coexistem na relação entre o Estado e a Sociedade Civil. A Sociedade Civil como espaço da liberdade, das lutas entre as vontades individuais. O Estado como momento genérico possível, uma universalidade possível diante dessa diversidade que compõem a sociedade. Por isso que Hegel chega a conclusão. O estado tem por finalidade o bem comum, mas a substância desse bem comum são as vontades individuais em luta na sociedade, na qual ele faz parte.

Veja, é uma solução que se aproxima do liberalismo. Hegel não é um liberal, mas ele se aproxima do liberalismo no sentido de tentar equacionar a vontade dos indivíduos

na vontade geral que se expressa no Estado. Hegel, na sua juventude, havia lido e é um admirador confesso de Rousseau, então a ideia de vontade geral está aqui presente e com força. Assim afirmando, Hegel tem que equacionar um problema. Ora, se o estado é a expressão dessa vontade geral, por que que essa vontade geral não se expressa a si mesma como pensava Rousseau? É na assembleia, é no conjunto dos cidadãos que está o poder soberano, dizia o genebrino. Então, para que esse poder se alienaria numa força externa a ele, que é o Estado? Para o Hegel, é condição para que o Estado se estabeleça. A vontade geral do povo tem que se expressar fora dele. Nele próprio é um absurdo. Hegel é um crítico da vontade popular, do governo popular. O governo para poder ser efetivo tem que ser alienado para fora dele no corpo do Estado. Para que essa luta entre os indivíduos de uma sociedade não se expressasse no corpo do estado, Hegel está convencido que é necessário um ser, que ainda que seja um ser particular da sociedade, tenha que se expressar no estado como manifestação dessa vontade geral. Para Hegel, quem desempenha este papel é o monarca. Equacionando, na sua teoria política, a existência de uma sociedade civil burguesa livre, com um Estado centralizado fundado numa lei, e no direito, e no poder coercitivo de um polo, e um rei acima disso, como forma de garantia da unidade dessa diversidade que compõe a sociedade, que se expressa no Estado. Portanto, Hegel equaciona nos três níveis da sua análise, os elementos que constituem uma teoria do Estado: a sociedade civil, o estado, a soberania, o poder soberano do monarca. E conclui isso com uma frase de efeito, diz ele: já que o estado tem por finalidade da vontade geral, mas a substância desta vontade geral é a vontade dos indivíduos particulares, o rei, como expressão dessa vontade geral é a expressão dessa vontade dos indivíduos, portanto, conclui Hegel: a substância da monarquia, a verdade da monarquia é a democracia. Uma monarquia constitucional, com base na vontade geral, é feita pela sociedade civil, pelas suas mediações. Veja, é elegante. Na academia as pessoas gostam dessa expressão. É uma solução elegante de Hegel porque ela é complexa, ela é bem articulada, ela é logicamente perfeita, ela articula todas as dimensões do método que nós vamos referir daqui a pouco. Ela parte da singularidade dos indivíduos, as mediações particulares da sociedade civil, a universalidade possível no estado, portanto, se nós pegarmos, de um lado a teoria política

e do direito de Hegel e do outro lado seu método de análise, um é a exata expressão do outro, ele está construindo a explicação do mundo através dos elementos da lógica.

E é nesse ponto que Marx concentra sua crítica, que nos interessa diretamente como preâmbulo para nossa análise. Diz Marx: "A lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado serve à demonstração da lógica" (MARX, 2005, p. 39). O Estado é uma forma pela qual ele comprova a estrutura lógica do seu pensamento. E para Hegel isso é correto porque o real é o racional, então aquilo que eu estou prevendo no meu pensamento, no conjunto das minhas estruturas categoriais lógicas, me permite revelar o real. Marx, no entanto, está dizendo o inverso, é necessário estudar e compreender o real através do pensamento. Usar a lógica para compreender o Estado e não o Estado para comprovar a lógica.

Esta indagação leva nosso autor ao seguinte: Por que o Estado precisa se apresentar como universal? Será que ela é universal? Será que a vontade do rei é a vontade real, substantiva de cada um daqueles que compõem a sociedade? Marx resolve isso com uma pergunta muito simples: a quem cabe o poder soberano? Ou melhor, quem decide em última instância? Se é o rei, não é o povo, se é o povo, não é o rei. Portanto, ele provoca Hegel respondendo da seguinte forma. Se a verdade da monarquia é a democracia, a verdade da democracia não é a monarquia.

Quem precisa, através do Estado, apresentar o seu interesse particular como universal? Qual é o interesse particular, que através do Estado se apresenta como universal? Veja, nesse momento nós podemos dizer que a crítica filosófica já virou a crítica do direito, já virou a crítica da política, mas a resposta de Marx nesse momento é muito importante. Como é que Marx responde essa questão? De uma forma bastante sincera e interessante. Não tenho a menor ideia. Marx não sabe, ele não tem como responder essa questão. Qual é a vontade particular na sociedade que através do Estado, se apresenta como universal? Não tem, faltam elementos de compreensão teóricos e elementos de compreensão do real para que essa pergunta seja respondida. E essa pergunta não poderia ser respondida pela mera continuidade do estudo do direito e do Estado.

Ainda faltava a Crítica da Economia Política. Alguns elementos biográficos são essenciais para compreender a trajetória que levou nosso autor a buscar sua resposta.

Buscando respostas

Marx está saindo da universidade, da formação de direito, transitando para formação filosófica, buscando seu doutorado. Tem uma mudança política muito grande. Ele perde a chance de uma vaga na academia para lecionar. Está recém-casado. Então, você tem uma pessoa que está recém-formada em filosofia, com uma tese não publicada, apaixonado, casado e desempregado. Então, ele é obrigado a trabalhar numa revista, como redator e é nessa revista que ele encontra um companheiro, também alemão, também influenciado pelas ideias de Hegel, também influenciado pelas ideias de Feuerbach, que entrega a ele um artigo para avaliar, como redator da revista Gazeta Renana, que trata dos elementos fundamentais da economia política. Quando Marx lê esse artigo, de um jovem chamado Friedrich Engels, ele encontra a resposta que faltava. Quer dizer, a base material que permite compreender as relações e os sujeitos que, no Estado tem que se apresentar como universal, não estava na filosofia, não está no jurídico, não está na política, está na base disso que são as relações econômicas. É, a partir daí, além da intensa colaboração e cumplicidade dos dois, que eles abrem uma linha de estudo que vai ser resumida em

1859, no prefácio de uma obra fundamental, que é “Contribuição à Crítica da Economia Política”, onde Marx (2007) resume isso da seguinte maneira: É impossível compreender a natureza do direito do Estado em si mesmo. O direito e o estado só podem ser compreendidos se inseridos nas relações, daquilo que Hegel, a exemplo dos franceses e ingleses da sua época, chamavam de sociedade civil burguesa. Portanto, o direito e o estado só se explicam se inseridos nas relações sociais que constituem uma certa sociedade civil, numa determinada época. Mas, essa sociedade civil burguesa é uma abstração, se desconsiderarmos a sua base, a sua anatomia, que se encontra na economia política, ou seja, na forma como seres humanos produzem e reproduzem a sua vida. Compreendendo como se dá a produção e reprodução da vida, eu compreendo a natureza das relações que constituem uma sociedade, e aí eu compreendo a natureza do estado e do direito dessa sociedade.

Veja! Olha que projeto ambicioso. Você imagina definir o seu objeto de estudo dessa forma, para explicar a natureza do direito do Estado eu tenho que compreender a

sociedade que o insere, para entender essa sociedade e os elementos materiais que estão na sua base. É um projeto enorme que tomara os próximos quarenta anos da vida do autor. O fato é que Marx vai estudar na biblioteca de Londres, na Inglaterra, os elementos da economia política que considera suficiente para fechar sua análise, levando à sua principal obra que é *O Capital*.

Quando você estuda, tanto os prefácios como nos textos anteriores, nas cartas e outros documentos, percebe que *O Capital* é parte de um projeto para estudar a base da economia para compreender a sociedade, para responder o que é o Estado e o que é o direito, como totalidade articulada e dinâmica. Então veja, nessa pequena descrição da trajetória, os três elementos se sobrepõe, coincidem. É uma análise que parte de elementos filosóficos, que precisa compreender o estado e o direito, para isso, remete a sua análise para as relações que constituem a sociedade e a luta que está dentro dela. Para compreender isso é necessário compreender a base da sociedade, que é a economia. Então, a economia, as relações sociais, as relações políticas, e sobre ela, todos os elementos supra estruturais que daí derivam, como arte, o pensamento científico, a filosofia, a política, a religião, articulam-se numa totalidade determinada materialmente. É disso que deriva as principais afirmações daquilo que a gente chama de uma teoria social de Marx, mas é necessário que a gente agregue um elemento, essa preocupação de compreender essa totalidade social, econômica, determinada por uma certa produção material da vida, tem uma intencionalidade, tem uma direção determinada.

É necessário compreender essa sociedade no seu devir, não apenas para explicar como ela funciona, mas para explicar como ela surgiu, como ela se desenvolveu e para onde ela vai. Marx está preocupado com a superação dessa sociedade, e daí que essa teoria está articulada inseparavelmente a uma teoria da revolução, inseparavelmente a uma teoria da mudança social. O tema da revolução, o tema da luta de classes, o tema da transformação social e da perspectiva de construção de uma sociedade, além da sociabilidade capitalista, na perspectiva comunista, não é um elemento exógeno à teoria de Marx, não é um desdobramento da sua teoria, ele é parte constitutiva da sua teoria. Não há como compreender o pensamento desse autor separando esses três elementos que constituem sua unidade. Agora veja que interessante. É o mesmo autor que diz que

o pensamento e a realidade da qual ele parte são inseparáveis. Ora, essa forma inseparável entre pensamento e realidade se expressa no pensamento, onde as formas ideais também são inseparáveis das formas materiais onde elas se apoiam, na unidade entre a chamada estrutura econômica e a superestrutura e sua unidade naquilo que Gramsci chamava de bloco histórico.

Como muda uma sociedade

Marx vai tecer algumas hipóteses, teses, sobre o funcionamento da sociedade, e é bom que se diga, em nenhum momento ele fecha essa análise num conjunto de afirmações prescritivas, definitivas, imutáveis. Se uma coisa que chama atenção no pensamento de Marx, é que é uma hipótese constantemente em construção, enriquecida e agregada com os novos elementos que a própria realidade vai agregando. Então, quem gostaria de um método que tivesse um conjunto de categorias e conceitos fixos, definidos de uma vez por todas, não vai encontrar isso no Marxismo. A resposta que Marx dá para estrutura política, em 1843, é incompleta, faltava a ele a crítica da economia política, agregada à crítica da economia política, Marx modifica, sensivelmente, aquela visão que ele tinha na crítica de Hegel, de 1843. A superestrutura política e jurídica, para ele, ganha uma dimensão muito maior. Veja, não é que ele descarta aquela crítica. É que aquela crítica ganha um outro conteúdo, agrega-se a ele um outro conteúdo, a eleva e enriquece. Não é pouca coisa. É dizer que, o interesse particular que na sociedade existe, e que no estado se apresenta como interesse universal, é da burguesia. Mas qual é o interesse particular da burguesia? Bom, o que que é burguesia? Eu preciso desvendar o ser do capital, compreender a natureza da propriedade privada, do modo de produção, da extração da mais valia. É isso que materializa o ser da burguesia e é isso que materializa seus interesses particulares. Agora, isso não resolve como esses interesses particulares se expressam no estado como interesse universal. A própria teoria de estado, em Marx, chega a um novo ponto em que, mais uma vez, para. A teoria da revolução também, ela ganha contornos mais nítidos em 1848. Isso vai estar expresso antes, no Manifesto Comunista, vai estar expresso em uma série de reflexões que Marx e Engels fazem nesse período, mas ela é incompleta, ela é insuficiente para definir uma teoria política de corte marxista. Por quê? Porque essa teoria implica numa luta de classes, e essa luta de

classes ainda não havia se desenvolvido suficiente, para que, projetasse no real, aquilo que vai aparecer como conceito na teoria. Para vocês terem uma ideia, isso só vai ocorrer em 1871, com a Comuna de Paris. Alguns elementos da teoria do estado, só se resolvem em 1850, com golpe de Luís Bonaparte, o chamado 18 Brumário de Luís Bonaparte, onde Marx desvenda, através da luta de classes na França, os elementos de uma luta política, da luta entre as classes, e a expressão disso numa forma política.

Em 1859, quando escreve “A contribuição à crítica da economia política”, Marx apresenta a seguinte tese: Uma sociedade se transforma, somente quando as forças produtivas que ela contém, se desenvolve a tal ponto, que entram em contradição com as relações sociais de produção existentes. Essas relações sociais de produção existentes, que tornaram possível o desenvolvimento das forças produtivas até então, travam esse desenvolvimento, precisam ser superados, abrindo assim uma época de revolução social.

Essa afirmação é central, quer dizer, Marx está aí articulando os três elementos do seu pensamento, tanto a base dialética e materialista do seu método, a crítica da economia política, como a expressão disso numa transformação social.

Nesse momento, Marx está em pleno debate com os socialistas utópicos. Não basta anunciar uma nova sociedade. É necessário dizer das condições históricas que tornam possível o surgimento dessa nova sociedade, e Marx vai buscar isso na própria história e em suas determinações. A sociedade muda a partir de uma contradição econômica, o avanço das forças produtivas materiais, que se choca com as relações sociais de produção, mas não se trata apenas de uma contradição econômica. É preciso definir o sujeito desse processo. Marx já havia alinhavado lá atrás, em 1843, a questão do sujeito, ao afirmar em sua Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel que o sujeito desta transformação é o proletariado. Nesse texto em 1859, está implícito. Ele não cita isso. Veja, é um texto posterior ao Manifesto Comunista. No Manifesto Comunista ele falou disso claramente, mas nesse texto, na hora de descrever o mecanismo, a forma como a sociedade muda, parece desaparecer o sujeito. Pode parecer, numa leitura superficial, que a história, não mais do que um processo objetivo de desenvolvimento, das forças produtivas, ou seja, das técnicas, da força de trabalho, da ação da força trabalho sobre a natureza, na sua transformação, gerando um quadro cada vez mais

desenvolvido de forças produtivas materiais. Esse desenvolvimento, objetivo e independente da vontade dos indivíduos, entraria em contradição com a forma das relações sociais de produção existentes, isso permitiria uma mudança social. Ora, se a gente não tomar cuidado, o sujeito da história é a própria história, ou o próprio avanço das forças produtivas.

Por que o sujeito não aparece nesta frase? O momento da análise aponta as condições objetivas que tornam possível a mudança, no entanto, nos limites do prefácio não comparece um elemento central da teoria social de Marx, a afirmação que a história se move pela luta de classes.

As forças produtivas avançadas, inscrevem na história uma classe social que precisa, exige, necessita da mudança das relações sociais existentes, no entanto, essas relações sociais de produção existentes, se expressam em outra classe social, que ao contrário, necessita manter essas relações sociais. Uma classe quer manter as relações sociais, a outra classe quer alterar as relações sociais, o que vai ocorrer é uma luta entre essas classes. A história é uma resultante dessa luta. Se a classe que representa o avanço das forças produtivas derrota a classe que representa a necessidade de manter as atuais relações sociais, a história muda. Se o inverso ocorre, se a classe que representa a necessidade de manutenção das relações sociais vence essa luta, a história não muda.

Portanto, não há nenhum automatismo na história. Há na verdade, o resultado de uma luta de classes que faz com que a história avance ou permaneça como está, ou em certos casos, regrida. Ora, mas quando a gente volta aos elementos essenciais do pensamento filosófico alemão e a maneira como Hegel compreendia o fluir da história, isso não é nenhuma novidade. A história não é linear. A história caminha por contradições, por saltos de qualidade. De maneira que o novo ainda traz em si o velho, o velho já traz em si elementos do novo. As formas que são definidas por certas contradições internas que, ao se desenvolverem, rompem essas formas, geram formas novas, que já trazem contradições, que vão gerar novas formas. Cada um dos elementos que constitui o ser da dialética, que nada mais é do que a pretensão de captar, lembremos, o movimento do real. A dialética é a lógica de captação desse movimento do real em movimento.

Uma totalidade dialética determinada materialmente

Todos os elementos contidos nesta visão de sociedade de Marx, são profundamente enraizados com cada um desses elementos da dialética. E com um pressuposto, qual o pressuposto? Que é a base material, é a que determina o terreno dentro do qual esse movimento se dá. Uma dialética de base materialista. Conclusão que ele tinha, aplicando esses conceitos ao ser da história em movimento: a história não mudará pela vontade dos indivíduos, não adianta, os socialistas se reunirem e dizerem “a história tem que mudar”. Tá bom, mas quando que ela pode mudar? A conclusão que Marx tira dessa aplicação do método é para o seu tempo uma resposta correta, mas uma resposta dramática. Qual a conclusão a que Marx chega?

Retomemos. Uma sociedade só muda com o pleno desenvolvimento das forças produtivas, até que elas entrem em contradição com as relações sociais de produção, a conclusão que segue no texto é a seguinte: nenhuma sociedade muda antes que a sociedade anterior desenvolva todas as formas de produção, todas as formas produtivas existentes. Jamais surgem relações sociais mais altas e mais novas antes que, no seio da sociedade antiga, surjam condições para tanto. E nós podemos agregar, mesmo dadas essas condições, é necessário um sujeito histórico, uma classe capaz de representar na luta de classes, essa necessidade histórica, em luta contra o seu adversário, derrotá-lo. O que implica derrotar todos os instrumentos que garantem essa classe dominante o seu domínio, portanto, os instrumentos políticos, os instrumentos jurídicos e a sua expressão nas formas de consciência.

É uma hipótese teórica extremamente complexa. O que autorizava Marx a dizer que ela era possível, era uma possibilidade aberta, claramente no devir? O processo histórico, a luta de classe que está vivendo. Ele está vivendo em 1848, a classe trabalhadora em emergência, ele está vivendo a burguesia consolidando o seu poder e enfrentando já um novo inimigo, que não a ordem feudal em decadência, mas o proletariado em ascensão. Ele está vivendo um processo onde, o máximo do desenvolvimento da ordem burguesa bate em limites, só que ele está também, vivendo um processo onde a forma capitalista ainda não se desenvolveu plenamente. Portanto, ele é obrigado a chegar na seguinte conclusão: vai acontecer uma transformação social,

já estamos numa época de transformação social, mas ela não ocorrerá na forma e quando as pessoas desejam, mas só em certas condições. É uma afirmação dramática. Se Marx pode afirmar junto com Engels, ao final do Manifesto Comunista: "proletários de todo mundo uni-vos"; agora ele é obrigado a dizer: "proletários de todo mundo calma, não é agora".

Uma vez que ainda não estava dado o avanço das forças produtivas capaz de gerar não apenas a contradição com as relações sociais existentes, mas as bases de novas relações, teria Marx caído no imobilismo? Nos parece que não. Seria, então, necessário construir as condições políticas, organizativas de consciência, na perspectiva dessa transformação necessária, que em germe, já está apresentada na realidade. Notem, sempre é bom lembrar, que estamos falando de alguém passando da metade do século XIX. Ele está lendo corretamente a realidade. Ele está vendo isso 20 anos antes, aproximadamente 20 anos antes, da experiência que, pela primeira vez os trabalhadores chegam ao poder, que é a Comuna de Paris em 1871.

Quando aos conceitos se elevam da história

Quando eclode a Comuna de Paris, Marx pode escrever no seu texto sobre esta experiência e a forma de Estado que anuncia: "eis a forma finalmente encontrada". Esta frase é interessante para o nosso tema: de onde sai o conceito de Estado Proletário, adequado à transição que ele estava propondo ou prevendo como devir da luta de classe? Não sai de uma concepção teórica, não sai de uma genialidade da construção de um conceito, sai de uma experiência histórica, que é a Comuna de Paris. Portanto, a relação entre os conceitos e o real é uma relação que está sempre em movimento, porque sempre a história vai colocar questões que precisam ser transferidas para o âmbito de conceitos. O método é a ferramenta, é a mediação entre esses dois elementos, entre o real e o universo dos conceitos. Ele é aquilo que permite a quem analisa a história, compreender as contradições do real e, compreendendo-as, expressá-las em conceitos.

O capital, sua principal obra, nada mais é, do que um monumental esforço de captar o movimento próprio do capital num conjunto de conceitos. O que ele faz de forma brilhante. A conclusão de Marx, portanto, é que a forma capitalista ao se desenvolver

geraria as condições da superação desta forma de sociabilidade, que ele traz historicamente, no seu bojo, que é a sociedade capitalista, que é a sociedade burguesa, que é o Estado burguês, que é a ideologia burguesa. Essa totalidade social determinada pelo capital, compreendendo a sua base material, ao se desenvolver, geraria as contradições e criaria um cenário propício para o desenvolvimento de um sujeito histórico, que representasse a possibilidade de uma profunda mudança social e política.

Ora, Marx morre em 1883, doze anos depois da Comuna de Paris. O que se segue à derrota da Comuna de Paris não é um momento de avanço da luta de classes, pelo contrário, é um momento de influxo da luta de classes. A derrota da Comuna de Paris vem seguida de uma retomada da reação, no conjunto da Europa e no mundo. Marx morre num momento de refluxo da luta de classes. Seus impiedosos críticos, já nesta época, se apressam a decretar a falência de suas teses.

Marcello Musto, lançou um livro recentemente, pela editora Boitempo, que é “O velho Marx”. É uma brincadeira com os livros sobre o jovem Marx, Marcelo Musto, que é um italiano, hoje vivendo no Canadá, e pesquisador da Universidade de York, foi atrás das cartas, textos e descobriu algo bastante interessante. Marx não só viveu bastante, viveu até 1883, como ele ficou muito produtivo até o final da sua vida, escreveu muito. Cartas, ensaios e diversos estudos. Ele começa o livro sobre o velho Marx com uma afirmação bastante interessante: “Marx foi um idoso extremamente otimista, muito animado, muito alegre”. Contando, a partir de cartas e relatos de pessoas que conviveram com ele, que era uma figura muito amável, que gostava de contar piadas, contrastando com aquela ideia de uma pessoa amargurada, porque suas ideias não deram certo. Dois motivos me fazem pensar que isso é compreensível. Primeiro, Marx tem uma visão diferente sobre teoria. Para ele, a teoria social não é uma teoria exata que pode ser comprovada em laboratório, você faz uma hipótese, faz uma experiência, e aí dando certo você confirma suas hipóteses, dando errado você descarta e vai buscar outras. O laboratório da teoria social é a história, e temos aqui o problema do tempo. A história tem um ritmo de tempo diferente do ritmo dos indivíduos. Marx morre em 1883, estoura a Revolução Russa em 1917. Uma comprovação de suas teses, só que foi depois. O que ele tem a seu favor? Um método que lhe permite compreender o movimento do real. Ele permite compreender, a partir do real existente, o seu desenvolvimento, cenários do seu

desenvolvimento. Vejam, não são adivinhações, mas são tendências do seu desenvolvimento. O capital é uma obra que reflete muito bem essa característica do método, o capital não é sobre o capitalismo existente no século XIX, é o capital e o seu movimento. Quando ele prevê, conceitualmente, o ser do capital, ele prevê e aponta para um devir desse ser do capital. O interessante é que quando nós analisamos o capital hoje e o seu desenvolvimento, ele é, em grande medida, muito mais próximo do desenho conceitual traçado por Marx do que daquele que os teóricos do capitalismo traçaram.

A previsão de Marx é muito mais próxima do real: desenvolvimento de um capitalismo plenamente desenvolvido, do que era dos seus adversários. Portanto, a teoria social também tem que ter comprovação. Ela é ciência, na perspectiva de Marx, mas ela não tem uma comprovação empírica, ao gosto dos moldes positivistas. Ela tem e precisa ter uma comprovação no próprio processo de desenvolvimento da história e na luta de classes. É aí que se encontra o nosso desafio. Para onde foi o processo de desenvolvimento da sociedade capitalista e da luta de classes? Distanciou-se da previsão de Marx? Comprovou as previsões de Marx? Ainda permite que a gente se apoie nesse método, para compreender as contradições do tempo presente e o seu desenvolvimento?

O tempo de Marx e a validade de seus conceitos

Boaventura de Sousa Santos (1999), no seu *Pela mão de Alice*, quando vai analisar a tradição sociológica de tentar explicar a sociedade, formula uma frase bombástica. Diz o sociólogo lusitano: dos três grandes pensadores da sociologia moderna, Weber, Durkheim e Marx, este último é entre os três o que errou de forma mais espetacular. Por que Boaventura expressa com tamanha convicção este juízo? Ele está expressando um pensamento que se tornou quase um senso comum acadêmico, nas duas décadas finais do século passado. Marx teria sido um pensador do século XIX, que antecipou de forma brilhante o século XX e que não conseguiu explicar o século XXI. Essa é, em resumo, a maldição apontada por Boaventura nesse texto. Ele não está sozinho, Claus Offe, de outra maneira, fala o mesmo. Alain Touraine, vai falar a mesma coisa. Foucault, diz algo semelhante. O Claus Offe, tem uma passagem onde ele fala: diante da configuração do capitalismo contemporâneo, o pensamento de Marx não tem

mais respeitabilidade acadêmica, perdeu a respeitabilidade, ele errou, o mundo está muito diferente daquele que Marx havia apontado. Um outro autor alemão chamado Ralph Dahrendorf (1982), começa por um largo elogio a Marx, dizendo o seguinte: Marx é um gênio, desvenda como ninguém o ser do capital industrial, consegue compreender o seu movimento, consegue captar sua contraditoriedade, consegue chegar à explicação do seu desenvolvimento e da sua crise, mas Marx não compreendeu o final do século XX. Por quê? Para não ficar apenas numa exposição de afirmações. Vamos a alguns argumentos do Dahrendorf: Marx acreditava que a sociedade se simplificaria do ponto de vista das classes, cada vez mais entre burgueses e proletários. As sociedades contemporâneas são sociedades diversificadas, que entre burgueses e proletários surgiu segmentos médios e subsegmentos superiores e inferiores, dentro da própria classe trabalhadora, fazendo com que a sociedade se diversificasse. Segundo, Marx achava que essa dualidade levaria a um confronto entre burguesia e proletariado, não levou. Burguesia e proletariado se aliam nas sociedades industriais para poder gerar uma sociedade em que ambos possam garantir seus próprios interesses, o corpo da sociedade democrática. Errou achando que a única possibilidade dos de baixo, os trabalhadores, subirem e ascenderem socialmente, era derrotando e destruindo essa sociedade. Quando na verdade gerou-se uma espécie de institucionalidade dessa luta transferida para formas institucionais e parlamentares. E por fim, uma previsão do Ralph Dahrendorf, tem que explicar que ele é alemão, que a sociedade contemporânea não é uma sociedade de carência, onde a posse dos meios de produção e dos recursos essenciais, poderia realizar ou o interesse dos trabalhadores ou o lucro dos capitalistas, mas é uma sociedade de abundância, graças ao desenvolvimento tecnológico, e portanto, essa abundância geraria possibilidade de critérios de repartição da riqueza, no centro muito mais do que a posse e propriedade dos meios de produção.

São argumentos dos sociólogos contemporâneos tentando criticar Marx. André Gorz (1987), outro, esse francês, que diferente de Dahrendorf, vem de uma tradição marxista, afirmará que Marx errou em três pontos fundamentais: na sua afirmação que o desenvolvimento das forças produtivas geraria as condições da revolução proletária, as forças produtivas se desenvolveram, mas geram um capital cada vez concentrado e monopolista, mais forte, e quanto mais se cresce mais consolida o capitalismo apesar do

seu mau funcionamento. A frase do Gorz é mais ou menos essa, o capital sobreviveu ao seu mau funcionamento, e mais, ao invés desse desenvolvimento do capital gerar o sujeito da transformação, ele diminui o sujeito da transformação, o próprio capitalismo ao crescer diminui e não faz crescer o proletariado, portanto, a transformação social não virá, como Marx imaginava. Para ele (André Gorz), "o proletariado morreu", daí o título de seu livro mais famoso - *Adeus ao proletariado*. Ele não está sozinho nessa afirmação. Hannah Arendt (2000) em 1958, vai escrever e publicar o seu livro - *A condição humana* -, dizia que o desenvolvimento das forças, ela não fala em forças produtivas, o desenvolvimento da técnica, da ciência, geraria possibilidade do ser humano escapar do seu mais antigo fardo, o trabalho. O trabalho seria superado na sociedade, diz ela. Ela está falando isso na década de 50. Dentro de décadas as fábricas se esvaziarão, não existirá mais trabalho operário. A sociedade do trabalho será superada, isso gera um mito, gera uma afirmação que se consolidou com uma grande força nos anos finais do século XX. Habermas (1990) irá recuperar Hannah Arendt, para dizer que não, ela estava certa só que errou na data, agora o capitalismo contemporâneo, plenamente desenvolvido vai caminhar para sociedade do fim do trabalho. E vai ser substituída pela centralidade da distribuição e dos critérios dessa distribuição, portanto, da política, dos valores éticos e da comunicação entre os agentes que conformam a sociedade. Ele vai, a partir daí derivar a sua teoria do agir comunicativo.

De forma geral, vai se consolidando, nas duas últimas décadas do século passado, a convicção que as principais afirmações de Marx haviam batido no limite.

A base material da ofensiva ideológica contra Marx

Agora o que daria materialidade a esse pensamento social, que se expressa no final do século passado? A crise das experiências socialistas. Em 1917 e nos anos posteriores, ninguém afirmaria isso, pelo contrário. Marx parecia ser um pensador surpreendente. Ele no século XIX, havia traçado uma perspectiva que estava se materializando em efeitos históricos muitos anos depois da sua morte. Mas o final do século é o século da reversão disso. Do impasse na União Soviética, na sua regressão, na sua desconstrução, a partir de 1989. A desconstrução da experiência socialista, a

partir da crise da União Soviética, mas não só, no impasse e nas opções tomadas pela Revolução Chinesa, do isolamento de Cuba, das experiências de libertação nacional na América Latina, na África e na Ásia, faz com que a experiência socialista passe a ser considerada um episódio, de uma tentativa que bateu no limite e deu errado. Francis Fukuyama, um filósofo hegeliano profundamente comprometido com as teses liberais, formula sua tese do fim da história, exatamente nesse contexto que estamos falando: a humanidade finalmente percebeu o equívoco da alternativa socialista e descobriu o seu destino final, que seria a sociedade burguesa plenamente desenvolvida, com uma economia de mercado livre e um estado democrático, portanto, o mundo já chegou no ponto aonde ele tanto tempo buscou: a sociedade democrática e a liberdade mercado.

Com o "fim" do socialismo, a humanidade seria unificada por essa meta comum. Estava muito forte, estava muito presente no final do século passado esta ofensiva contra as hipóteses de Marx. Tal fato não é original, várias vezes desde a época em que Marx ainda vivia que anunciam sua definitiva superação e seus evidentes erros.

Parece que Marx tem que ser morto várias vezes. Todo mundo, no final do século passado, estava convencido que agora era o verdadeiro enterro, com o desfecho das experiências socialistas, a forma do capitalismo mundial, as mudanças materiais pareciam gerar um cenário estranhíssimo, onde o próprio Marxismo havia previsto a sua superação, não era uma tese estranha ao Marxismo, o capitalismo se desenvolveu e gerou uma materialidade que superou a própria classe trabalhadora, portanto, acabou. Eis, no entanto, que estoura a crise de 1974, se arrasta com uma longa crise estrutural, nos termos de Mészáros (2002), e que pega no seu ponto de inflexão mais agudo agora em 2018. Cada vez que o capital entra em crise, didaticamente ele comprova as teses principais desse autor, portanto, ele volta a ser considerado atual.

É um autor, nesse sentido, incômodo, porque ele consegue explicar o mecanismo do Capital que os próprios capitalistas não conseguem entender plenamente. Então, quando estoura uma crise, ele acaba sendo resgatado novamente. Ele vai ser recuperado, na forma mais recente como autor que tem que acertar contas com algumas das suas previsões, e é o que a gente aqui encerra na última parte da fala. O quadro seria mais ou menos o seguinte. Ao que parece o capitalismo plenamente desenvolvido gera uma contradição em que ele altamente concentrado e centralizado mundialmente,

ameaça de fato a existência da humanidade. Isso é uma constatação, no entanto, ele parece ser, ao mesmo tempo que incapaz de garantir a continuidade da vida humana, extremamente capaz de perpetuar as condições da sua própria reprodução, ou seja, ele não tem uma força histórica de garantir a reprodução do conjunto da humanidade, mas tem uma incrível capacidade de reproduzir as condições da sua existência enquanto capital, entre elas uma incrível capacidade de impedir que o sujeito histórico dessa transformação contrária ao capitalismo se expresse.

A segunda constatação é que isso leva a um impasse. Pela primeira vez a humanidade se vê diante da possibilidade da sua extinção, porque o capital plenamente desenvolvido, e diante da "impossibilidade", de sua superação, pode eliminar as condições da vida humana. Veja, essa é uma coisa interessante, porque isso é impensável no século XIX. Marx não poderia pensar nisso. Não se poderia supor que nenhuma forma histórica poderia inviabilizar a vida humana, mas o capitalismo desenvolveu as condições para inviabilizar a vida humana, as forças produtivas avançadas capitalistas em contradição com as relações sociais existentes ameaça à vida humana, e pode eliminar a humanidade da face da terra. Isso faz com que o mundo contemporâneo seja o mundo que está à beira de uma catástrofe. Essa catástrofe assume a forma de barbárie.

Vejam, é muito diferente da previsão idílica que os liberais haviam previsto. Os liberais apontavam para a ideia de que o capitalismo plenamente desenvolvido iria, paulatinamente, resolvendo os problemas da humanidade, as desigualdades sociais, as desigualdades de riquezas, as desigualdades regionais, o acesso à cultura, a expansão dos serviços, o acesso a bens e serviços essenciais a todos; aquilo que Marshall chegou um dia a chamar de "Plena Cidadania". Ora, o capitalismo real é o inverso disso, quanto mais ele cresce, ele vai reduzindo o acesso à bens, serviços e direitos para a grande parte da população. A questão que parece ser decisiva é até que ponto essa crise produz o sujeito da sua superação?

Onde está o sujeito?

E essa é uma questão que precisa ser pensada, ele não é o sujeito que Marx imaginava no século XIX, porque é evidente que a forma capitalista do século XXI é diversa daquela que Marx conheceu e desenvolveu no século XIX. Da mesma forma, a sociedade que se fundamenta nessa base também é diferente e dentro delas, as classes que a compõe. No entanto, a tese do fim do trabalho e do fim do proletariado como sujeito, se apegou a mudanças de forma da produção capitalista, e não da sua substância e da sua essência. O capital continua a se reproduzir em escala ampliada e a se concentrar. A produção continua social, a acumulação continua privada, a forma que essa riqueza assume para poder ser o ciclo de vida do capital ainda é a forma mercadoria. Ora, dentro dessas condições é impossível que essa forma de produção continue sobrevivendo sem o sujeito dessa forma, que é o trabalho. O trabalho ainda é a base sobre a qual o capital se apoia para poder extrair o mais valor, ainda que a forma dessa extração e a forma desse trabalho tenha sido alterada. Ela não é mais o proletariado do século XIX e não é mais o proletariado do início do século XX. O proletariado do início do século XXI assumiu uma forma particular, mais geral, muito mais ampla do que o proletariado de outras épocas. E isso, as estatísticas comprovam e o hiperempirismo do fim do trabalho ignora. Da população mundial, o número de pessoas que, não tendo como produzir sua própria existência são obrigados a vender sua força de trabalho duplicou, duplicou mundialmente. Se você pega essas estatísticas por países, ele se estabilizou no centro do sistema e praticamente dobrou na periferia do sistema ou nos chamados países em desenvolvimento, nos países em industrialização, seja como queiram chamar.

Mas, o fato é que, no meio desse crescimento da força de trabalho assalariada, portanto, do proletariado, cresceu significativamente a extensão da mercantilização da vida para outros setores. Você não vê um processo de diminuição disso. Você não vê um processo de outras formas de produção da riqueza que não pela mediação da mercadoria, pelo contrário, a mediação da mercadoria persiste e ela é estendida a outros segmentos; chegando inclusive à educação, à saúde, à serviços fundamentais, etc. Formando aí um novo contingente de assalariados, como trabalho desses segmentos que foram então mercantilizados, isso em escala mundial, numa escala mundial sem

precedentes. Principalmente no final do século passado para cá, há uma ampliação consistente disso, portanto, nós temos aí um segundo paradoxo: você tem um sujeito, ele é mundial, ele é extremamente numeroso, mas ele é cada vez mais invisível. Você tem um proletariado mundial que não se vê como um proletariado mundial, uma classe que não se vê como uma classe. Isso é um problema central da luta de classes contemporânea. É um problema que interessantemente, tem pistas na própria formulação marxiana, mas que certamente, não foi totalmente desenvolvida. E não o foi não por um desvio ou erro teórico, mas porque o autor morreu em 1883.

Se o pensamento é a expressão ideal da realidade em movimento, não adianta ficar querendo o pensamento do autor preveja o que ele não viu e não poderia ter visto. Ele morreu. Porque se a realidade é um movimento constante, o pensamento também é. Os pensadores representam momentos da construção desse pensamento, a base que Marx nos deu é fundamental. Ali há uma pista interessantíssima: as classes não são em si mesmo classes, não é pela simples posição dos indivíduos na divisão social do trabalho, diante da propriedade, que as pessoas constituem uma classe. A forma de expressão imediata dos trabalhadores que constitui a classe trabalhadora é um bando de indivíduos concorrendo entre si, não se forma enquanto classe. Ele só se forma enquanto classe na medida em que, diante das contradições da vida, se juntam para lutar contra o capital. Esse aspecto é essencial. A classe não é uma realidade sociológica. Esse é o maior erro da sociologia burguesa, achar que a classe é uma realidade sociológica. Marx tem a convicção de que a classe é uma realidade histórica. Ela se forma na medida em que o processo de luta de classes se dá. É só quando os trabalhadores se juntam para lutar contra a burguesia que eles se constituem numa classe, aquilo que Marx chama de classe em si, mas mesmo esse momento não faz dessa classe o sujeito que Marx previu como necessidade histórica, é exatamente do desenvolvimento dessa classe que se juntou, no processo de luta, que se constituiu como classe, diante das barreiras da realidade, dos limites da luta de classes, que coloca para si a mesma necessidade de transformação da sociedade e pode se converter, no calor da luta de classes, em uma classe para si. A classe que se junta para lutar contra o capital ainda é uma classe da sociedade do capital, por isso em si. É só em certas condições que ela assume a consciência da necessidade da transformação da sociedade para o outro patamar, e

portanto, se constitui num sujeito histórico da transformação. Marx só pode prever isso teoricamente, naquilo que se dá em germes da expressão dessa classe no tempo em que ele viveu. Ele talvez tenha visto isso de forma um pouco mais desenvolvida somente na experiência, na experiência da Comuna, mas sua época foi, sem dúvida, uma época de intensa luta de classes, desde os levantes de 1848, passando pelo movimento sindical, até a Comuna. Entretanto, não podemos afirmar que foi um período linear de ascenso de lutas, isto é, foi marcado igualmente por derrotas e retrocessos.

A dialética da constituição da classe como classe

Aqui se apresenta um aspecto que nos traz uma pista interessante para entender nosso tempo. Se a classe é esse processo de constituição, esse processo pode avançar e pode retroceder. A classe pode, no processo de luta, se constituir enquanto classe, mas também diante de uma derrota se desconstruir enquanto classe, voltando a ser aquele coletivo serializado de trabalhadores, fazendo as mesmas coisas, mas não formando um conjunto ou uma unidade política que permite se constituir como sujeito.

Marx viu isso durante vários momentos na sua vida.

Nós vimos o mesmo fenômeno durante o século XX e nos tempos que nos cabem viver agora. O risco é que diante dessas manifestações de constituição e desconstrução da classe, a consciência de cada época toma decisões muito precipitadas, seja de um lado, seja de outro. Se um analista olha um momento onde a classe está unida, lutando contra o capital batendo em barreiras e ultrapassando na perspectiva revolucionária, chegam à conclusão que a classe é um ser revolucionário, mas se ele vai analisar um outro momento, onde essa classe derrotada, se desconstrói, se serializa, se fragmenta, ele vai falar: bom, a classe não existe. A sociologia ao tentar entender se existe ou não a classe trabalhadora, se ela é ou não revolucionária, fica presa aos momentos particulares em que a classe se manifesta e não à totalidade do movimento, então ela vai analisar, agora naquele momento que a gente estava estudando, final dos anos 80, acabou a classe trabalhadora, não existe a perspectiva da revolução, a classe está preocupada em sobreviver, ela deixou de ter um comportamento político, não existe classe. De repente, a classe entra em luta e bom, voltou a classe. Lembro de Boaventura de Sousa

Santos: Marx errou, não tem mais luta de classe, acabou a classe. Ele recentemente, escreveu um texto sobre a Europa dizendo a luta de classes voltou. Porque voltou? Basta ver as manifestações na França, agora recentemente.

Presas a aparência, a sociologia ora decreta o fim da luta de classes, ora se espanta diante de sua vigorosa manifestação. Não percebe, como Hegel, que a verdade está no todo. São momentos do movimento da própria construção da classe, ora se constituindo em luta contra o capital, em certas condições, se constituindo como sujeitos históricos e diante da luta de classes sendo derrotada, se desconstruindo. Não existe um juízo definitivo. Gorender (1999), que é, sobre todos os aspectos, um marxista honrado, com uma contribuição séria, caiu nessa ilusão ao escrever um dos seus últimos livros chamado *Marxismo sem utopia*, no qual afirma que o Marxismo acabou caindo numa visão utópica, supondo a construção de um sujeito revolucionário, que mudaria o mundo, quando na verdade, os trabalhadores não são esses sujeitos. E usa uma frase definitiva e muito complicada, “os trabalhadores seriam ontologicamente reformistas. Bom, eles não são tão ontologicamente nem reformistas, nem revolucionários, na verdade eles oscilam em comportamentos políticos diferentes em cada um dos momentos da luta de classes.

O nosso tempo e seus conceitos: crise e ideologia

Essa perspectiva nos permite olhar para a realidade contemporânea para dizer o seguinte: o capital se aproxima da barbárie. Essa é a boa notícia de hoje. O capital ao se aproximar da barbárie, ele está dando claros sinais que a sua sociabilidade não é mais compatível com o desenvolvimento das forças produtivas que ele tornou possível gerar. Isso não é uma negação de uma hipótese de Marx, é a confirmação de uma das principais afirmações deste autor. O capital já é uma força que entra em contradição com o avanço das forças produtivas. A sociabilidade do capital só pode existir em contradição com a reprodução social da vida do conjunto da humanidade, em poucas palavras, o capital ao desenvolver-se ele ameaça a existência da humanidade. A humanidade para se desenvolver tem que superar o capital. Abre-se uma época de revolução social. Segunda hipótese de Marx: nesse momento inscreve-se uma classe como sujeito da

transformação necessária. Aqui reside o problema. Aquela classe que deveria se insurgir diante dessas condições, parece ser a base de massas para projetos contrários a ela. Veja, essa é uma contradição da luta de classes na época contemporânea. Isso se produziu em outros momentos. É bom que se diga, mais dramáticos do que nós estamos vivendo hoje, o nazi-fascismo na Europa, por exemplo. Hoje produz fenômenos aparentados a isso, mas que são explicados por categorias muito semelhantes às aquelas que explicaram a emergência do nazi-fascismo nos anos 20 e nos anos 30. Uma derrota da classe, uma necessidade do Capital resolver suas lutas intra e infra burguesas por uma alteração na forma do Estado. A necessidade de uma opção da pequena burguesia para realizar os interesses do grande capital, lograr uma base de massas no proletariado, quer dizer, isso só é compreensível com uma última categoria que gostaria de trazer da atualidade do pensamento de Marx, que resulta da aplicação do seu método, que é a ideologia.

Sem o conceito de ideologia é incompreensível a sociedade contemporânea. Marx nunca afirmou que os trabalhadores ao pertencer à classe trabalhadora, desenvolve um conjunto de ideias e valores que o impulsionam à transformação da sociedade. Ele nunca disse isso. Pelo contrário, as ideias que movem os trabalhadores, os valores, os conceitos, os juízos, em poucas palavras, a concepção de mundo que conforma a sua consciência imediata do mundo é a consciência da sociedade burguesa. Quando uma consciência social assume a forma de uma consciência de uma classe dominante, para manter o mundo atual, e portanto, implica em ofuscar, obscurecer as determinações, inverter, naturalizar, justificar a existência dessa sociedade e fundamentalmente, apresentar o interesse particular dessa classe como se fosse o interesse do conjunto da sociedade, essa forma de consciência assume uma forma de uma ideologia. A ideologia é extremamente eficiente para manter a sociedade agonizante, perpetuada, porque os próprios trabalhadores são capturados por essa ideologia defendendo os interesses da classe dominante no lugar de defender seus próprios interesses.

A maneira como isso se sofisticou durante o século XX, tem encontrado reflexões bastante pertinentes, como a Escola de Frankfurt, como, por exemplo, o conceito de indústria cultural. Devemos lembrar, também, os estudos de Gramsci, que busca

entender a maneira como o domínio político, necessariamente se completa com o domínio ideológico.

Marx e Engels, em seu famoso estudo sobre o tema da ideologia afirmam que: a crise da sociedade, aquela onde as forças produtivas avançadas acusam a contradição com as relações sociais de produção, é acompanhada de uma crise da ideologia, onde os antigos valores e ideias que eram correspondentes à um sistema de dominação, ideias e valores através das quais a classe dominante apresenta os seus interesses particulares como se fossem universais, também entra em crise, perdendo a correspondência que existe com a realidade, se tornando ideias não correspondentes, inautênticas, se transformando em pura hipocrisia deliberada.

Marx e Engels aí descrevem o processo que, creio eu, é o conceito da crise atual da sociedade capitalista. Eles não estão falando isso apenas presos à sua época, apesar de falar da sua época, eles estão projetando isso para uma sociedade plenamente desenvolvida e em crise, que é a nossa. E é perfeito para descrever o fenômeno ideológico de hoje. Porque a ideologia burguesa representa no campo das ideias aquilo que no terreno concreto é a crise da sociabilidade capitalista. Elas são o conjunto de ideias que representam, no âmbito das ideias, o que na história é, a sociedade burguesa. O que acontece na crise? A base material se altera e essas ideias permanecem paradas, elas perdem a correspondência. No entanto, o que Marx diz que nos permite caminhar para nossa conclusão?

Poder-se-ia imaginar que a burguesia, então, abandona as suas ideias que perderam a correspondência e finalmente, os trabalhadores vão buscar aqueles que passaram tanto tempo defendendo e desenvolvendo ideias revolucionárias. Não parece ser o que ocorre. Quando a burguesia entra em crise e a ideologia entra em crise, ela defende de forma mais veemente as suas ideias, de forma ainda mais sagrada, por isso ela assume a forma de uma hipocrisia deliberada, porque a burguesia sabe que não corresponde mais à realidade, mas mesmo assim, as defende.

É uma consciência cínica, é uma consciência hipócrita. Veja, um exemplo disso muito rapidamente: a sociedade burguesa hoje é a defesa da democracia, mas a democracia não corresponde à realidade das sociedades. A realidade das sociedades é a profunda desigualdade, é a profunda contradição entre quem tem poder e quem não

tem, é o poder descarado dos mais ricos, é o poder de quem tem poder, e que pressupõe a exclusão da maior parte da sociedade, de fato, das esferas de decisão. Quando as máscaras da democracia caem e revela-se sua face cruel, os poderosos respondem: é assim mesmo, não há alternativa. Essa é a síntese da sociedade hipócrita, da consciência da hipocrisia deliberada. A sociedade é para poucos. A ideologia tem que achar uma maneira de incluir esse princípio, absolutamente desumano, na ideia de uma sociedade humana. Como que, se sociedade é para poucos, o caminho para poder sobreviver nessa sociedade é estar entre os poucos. E daí as trajetórias individuais de autopromoção, da autoajuda, do empreendedorismo. São os caminhos individuais para transitar do grupo da maioria dos excluídos para fazer parte da minoria dos beneficiados.

Não é mais o sonho ideológico de uma sociedade que pouco a pouco vai estabelecendo a igualdade, vai estabelecendo a liberdade. A sociedade mundial é uma sociedade hoje concentrada na mão de pouquíssimas pessoas, que se beneficiam dela.

Como manter a maioria das pessoas fora disso, ainda sobre esse domínio? Sem o elemento da ideologia é impossível e sem os elementos políticos que transformam a democracia em formas cada vez mais abertamente autoritárias e violentas, isso é impossível. Então, a forma da sociedade contemporânea é dramaticamente a confirmação das previsões de Marx.

No entanto, se diante da crise da ordem do capital, o sujeito da transformação não se constituir? Ora, se esse sujeito não se constitui, essa ordem se perpetua em sua agonia. Ela não existe por natureza. Ela existe por interesses e por equilíbrio de forças. Se a classe trabalhadora não encontrar os caminhos da sua unificação para derrotá-la, ela se perpetua, assim como no fascismo hoje, colocado como possibilidade no Brasil.

Mapas, bússolas e navios não substituem a viagem necessária

A conclusão que nós podemos chegar é que os instrumentos de análise teóricos que Marx desenvolveu, no século XIX, construíram um poderoso arcabouço teórico que permite uma mediação entre a realidade em movimento e um conjunto de saberes que se constituem numa teoria. Essa teoria, estando em movimento, ela se realimenta do movimento do real e corrige, nega, amplia, aperfeiçoa, esses conceitos num eterno

movimento de aproximação da realidade e do seu movimento. Ele não é uma forma acabada, no entanto, ele tem categorias, ele tem instrumentos que permitem, seja no escopo da lógica dialética, seja no princípio materialista, seja na aplicação concreta disso no conjunto de conceitos que derivam dessa formulação teórica, uma poderosa mediação para captar o movimento do real. Ainda que esse movimento do real não nos seja agradável. Na história, nós só podemos pretender captar o movimento do real e suas contradições. Nós só podemos interferir nesse movimento do real não com a teoria, mas com ação prática, com ação política, e isso pressupõe muito mais do que instrumentos teóricos. Isso depende dos instrumentos organizativos, isso depende da ação política, isso depende que a teoria se expanda para o caminho da práxis, construindo práticas revolucionárias que permitam à classe se constituir como um sujeito, derrotar seus inimigos e inaugurar uma nova fase da humanidade. Essa é uma possibilidade. Nos dias de hoje uma necessidade, mas não é uma inevitabilidade. Se nós não construímos os caminhos para isso, a burguesia prevalece e encontra as formas de garantir a sua perpetuação, ainda que sejam formas cada vez mais destrutivas, reacionárias, como aquelas que, nos dias de hoje, parecem prevalecer na ordem mundial e no Brasil. Isso faz com que a gente se veja diante, novamente, de desafios que pareciam superados. Nós nos vemos diante de uma armadilha do tempo. Hegel dizia que a história se repete. Não é um privilégio só dele, Maquiavel dizia que a história se repetia. Marx, de certa forma, também acredita que a história se repete, mas ele faz um complemento à Hegel, dizendo a história se repete, mas Hegel esqueceu de dizer que a primeira vez como tragédia, a segunda vez como farsa.

A história se repete como se fossem espirais e não círculos. Ela é um movimento em que as voltas se dão cada vez em patamares distintos daqueles dos quais partimos. Você tem aparentemente, esses círculos, porque a história não é linear, a história é dialética. Os tempos se repetem? Se repetem, mas não se repetem. Como a gente precisa encerrar isso de alguma forma, eu costumo encerrar com uma poesia. Talvez a poesia dê um pouco a conta desse nosso impasse diante dos tempos que estamos vivendo e para talvez, encontrar alguma expectativa diante dessa aparente volta da

barbárie que nós estamos vivendo. O poema se chama Outros Tempos e com ele me despeço⁴:

Os tempos são outros não se
enganem, atentos. Mudaram
as vestes, os nomes, não são
mais os mesmos.

Seguem, no entanto querendo
nossa carne e nossos sonhos.
Se alimentam de nosso medo,
querem nosso sangue,
sedentos.

Os tempos são outros, é certo, mas,
parecem que são os mesmos. Suas
botas, suas marchas, suas togas, até
seus tropeços e contratempos.

Será que nós seremos os mesmos?
Uma espécie de destino, sina, sorte?
Seremos sempre a caça, a presa,
nosso fardo é sempre a morte?

Não, são outros os tempos.
Talvez algo aprendemos. À noite
não apenas sonhamos, pelos
dias não apenas passamos.

Sabemos olhar através dos disfarces,
sob as máscaras o reconhecemos.
Não nos enganaremos.
Agora... talvez seja nosso tempo!

Referência

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BARATA-MOURA, José. **Estudos sobre a ontologia de Hegel**. Lisboa: Avante, 2010.

⁴ Outros Tempos, Mauro Iasi. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p. 77-78.

- BRECHT, Bertold. **Poemas (1913-1956)**. 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DAHRENDORF, Ralph. **As classes sociais e seus conflitos na sociedade industrial**. Brasília: UnB, 1982.
- GORZ, André. **Adeus ao proletariado (além do socialismo)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- GORENDER, Jacob. **Marxismo sem utopia**. São Paulo: Ática, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. V. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- IASI, Mauro L. **Outros Tempos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.
- LUKÁCS, Geörge. O que é marxismo ortodoxo. In: **Táctica y Ética: escritos tempranos**. Buenos Aires: *El cielo por asalto*, 2005.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MUSTO, Marcelo. **O velho Marx**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª. Ed. Porto: Afrontamento, 1999.

NA APRESENTAÇÃO DO LIVRO II DE O CAPITAL¹

José Barata-Moura²

À memória da Helena, companheira de 40 anos de muitas lutas

Três Livros

A obra *O Capital - Crítica da Economia Política*, de Karl Marx, na sua versão canónica publicada, compõe-se, como é do conhecimento geral, de três volumes (com primeiras edições, respectivamente, em 1867, 1885 e 1894), correspondendo igualmente o seu conteúdo a três Livros³.

¹ Intervenção no debate sobre o tema *O Capital* revisitado na Festa do Avante!, Setembro de 2009. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade académica. DOI:<https://doi.org/10.22409/tn.9i12.p6153>

² Universidade de Lisboa.

³ Em rigor, e certamente a partir de uma determinada fase, Marx previa também que viesse a sair um Livro IV de *O Capital*, dedicado a uma revisão crítica da literatura económica – “o Livro histórico literário”, “das historisch-literarische Buch”, Karl MARX, Brief an Friedrich Engels, 31. Juli 1865; Marx-Engels Werke, ed. IML (doravante: MEW), Berlin, Dietz Verlag, 19743, vol. 31, p. 132 –, abrangendo “a história da Economia Política desde os meados do século XVII” (die Geschichte der Politischen Ökonomie seit Mitte des 17. Jahrhunderts): cf. MARX, Brief an Sigfrid Meyer, 30. April 1867; MEW, vol. 31, p. 543.

De acordo com este plano inicial, o volume II estaria destinado a reunir os Livros segundo e terceiro, devendo o Livro quarto, por sua vez, constituir o volume III de *O Capital*. Cf. MARX, Brief an Ludwig Kugelmann, 13. Oktober 1866; MEW, vol. 31, p. 534, bem como MARX, *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Hamburg. 1867, Vorwort*; Marx-Engels Gesamtausgabe, ed. Günter Heyden e Anatoli Jegorow (doravante: MEGA2), Berlin, Dietz Verlag, 1983, vol. II/5, p. 14. O andamento dos trabalhos e as vicissitudes ligadas à própria publicação levaram, no entanto, a que estas previsões se não confirmassem, nem no que diz respeito à distribuição orgânica da obra, nem no que veio a tocar à sua edição.

Marx, na verdade, começou a redacção de *O Capital*, como ele próprio aliás reconhece, “na sequência inversa” (in der umgekehrten Reihenfolge), iniciando-a pela parte histórica – cf. MARX, Brief an Sigmund Schott, 3. November 1877; MEW, vol. 34, p. 307. Com efeito, a matéria respeitante a esta problemática histórica e crítica das teorias económicas preenche um pedaço muito significativo dos manuscritos de 1861-1863 (cf. MEGA2, vols. II/3.2 – II/3.6), que, todavia, não chegaram a ser por ele aprontados para impressão.

No prefácio da primeira edição do volume III de *O Capital* (1894) – que, entretanto, acabou por compreender apenas o Livro III (assim como o volume II se resumiu ao Livro segundo) –, Engels, quanto ao prosseguimento dos seus trabalhos de editor, informa: “Atacarei o Livro quarto – a história da teoria da mais-valia – logo que, de qualquer modo, se me tornar possível.” – “Das vierte Buch – die Geschichte der Mehrwerthstheorie – werde ich in Angriff nehmen, sobald es mir irgendwie möglich wird.”, Friedrich ENGELS, Vorwort, in MARX, *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. Hamburg. 1894*; MEGA2, vol. II/15, p. 11.

Engels ainda se debruçou sobre os materiais deste Livro quarto – cf., por exemplo, ENGELS, *Zum Inhalt von Buch 4 des “Kapitals”* (1894); MEGA2, vol. II/14, p. 348), e chegou mesmo a proceder à revisão de partes da sua transcrição (cf. ENGELS, Brief an Laura Lafargue, 28. März 1895; MEW, vol. 39, p. 450); todavia, não viveu o suficiente para conseguir levar o projeto a bom porto.

Embora não na sua integralidade, os manuscritos referentes ao inicialmente previsto como devendo constituir o futuro Livro IV de *O Capital* – sob o título de *Teorias acerca da Mais-valia* (Theorien über den Mehrwert) – só vieram a ser publicados, pela primeira vez, por Karl Kautsky, em três volumes, entre 1905 e 1910.

O Livro primeiro trata do “processo de produção” (*Produktionß*) do capital.

Aí são analisadas – tanto no seu teor arquitetônico, como na sua dinâmica – entre outras questões: mercadoria e dinheiro, a transformação do dinheiro em capital, a produção da mais-valia absoluta (por prolongamento do dia de trabalho) e da mais-valia relativa (por aumento da produtividade do trabalho), o assalariamento que configura uma matriz do modo de produção capitalista, os diferenciados processos da acumulação do capital (incluindo a acumulação original) e a lei que os rege.

O Livro segundo debruça-se sobre o “processo de circulação” (*Zirkulationsprozeß*) do capital.

A atenção, neste volume, passa a encontrar-se centrada agora, muito em particular, no movimento.

Daí, o relevo liminarmente conferido às metamorfoses do capital nos diferentes estádios que integram o circuito que vai descrevendo; à rotação periódica do capital nas suas formas sucessivas circulares de “dinheiro”, “mercadoria”, e de novo “dinheiro” (em que a velocidade desse giro não pode ver-se dissociada da perspectiva de que “a finalidade determinante [*der bestimmende Zweck*] da produção capitalista é sempre a valorização do valor adiantado [*die Verwertung des vorgeschobnen*

O tratamento genético-crítico cabal desta problemática em torno da evolução dos planos antevistos por Marx para o que viria a constituir O Capital teria, no entanto, que começar por ter igualmente em conta o projeto de uma composição da crítica da Economia política em que “o todo está repartido em 6 Livros” (das Ganze ist eingeteilt in 6 Bücher), tratando, respectivamente, do capital, da propriedade fundiária, do trabalho assalariado, do Estado, do comércio internacional, e do mercado mundial. Cf. MARX, Brief an Ferdinand Lassalle, 22. Februar 1858; MEW, vol. 29, p. 551, bem como: MARX, Brief an Engels, 2. April 1858; MEW, vol. 29, p. 312, e MARX, Brief an Joseph Weydemeyer, 1. Februar 1859; MEW, vol. 29, p. 573.

Para uma abordagem deste tópico, segundo perspectivas nem sempre coincidentes, vejam-se, por exemplo, de entre a vasta bibliografia: Roman ROSDOLSKY, Zur Entstehungsgeschichte des Marxschen “Kapital”, Frankfurt am Main – Wien, Europäische Verlagsanstalt – Europa Verlag, 1968; Maximilien RUBEL, “Introduction” in MARX, Oeuvres. Économie, ed. M. Rubel, Paris, Éditions Gallimard/Bibliothèque de la Pléiade, 1968, vol. II, em especial, pp. LXXXVI – CXXVII; M. RUBEL, “Plan et méthode de l’Économie”, Marx critique du Marxisme. Essais, Paris, Payot, 1974, pp. 369-401; Witali S. WYGODSKI, Wie “Das Kapital” entstand, Berlin, Verlag Die Wirtschaft, 1976; W. S. WYGODSKI, Das Werden der ökonomischen Theorie von Marx und der wissenschaftliche Kommunismus, Berlin, Dietz Verlag, 1978; Larissa MISKEWITSCH, Michail TERNOWSKI, Alexander TSCHEPURENKO, W. WYGODSKI, “Zur Periodisierung der Arbeit von Karl Marx am ‘Kapital’ in den Jahren 1863 bis 1867”, Marx-Engels Jahrbuch, Berlin, n. 5 (1982), pp. 294-322; Wolfgang JAHN e Thomas MARXHAUSEN, “Die Stellung der ‘Theorien über den Mehrwert’ in der Entstehungsgeschichte des ‘Kapitals’“, Der zweite Entwurf des ‘Kapitals’. Analysen, Aspekte, Argumente, ed. W. Jahn e Manfred Müller, Berlin, Dietz Verlag, 1983, pp. 42-77; L. MISKEWITSCH e W. WYGODSKI, “Über die Arbeit von Marx am II. und III. Buch des ‘Kapitals’ in den Jahren 1866 und 1867”, Marx-Engels Jahrbuch, Berlin, n. 8 (1985), pp. 198-212; W. JAHN, “Zur Entwicklung der Struktur des geplanten ökonomischen Hauptwerkes von Karl Marx”, Arbeitsblätter zur Marx-Engels-Forschung. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle, n. 20 (1986), pp. 6-44; Manfred MÜLLER, “Über Marx’ Entwurf zum dritten Buch des ‘Kapitals’ von 1864/1865”, Beiträge zur Marx-Engels-Forschung, Berlin, n. 25 (1988), pp. 6-28.

Werts]”⁴); à reprodução e circulação, enfim, do “capital social total” (*gesellschaftliches Gesamtkapital*) – tanto na figura da “reprodução simples” (em que a totalidade da mais-valia é consumida pelos capitalistas), como na figura da “reprodução alargada” (que se verifica quando uma fracção da mais-valia é reinvestida, e se transforma, desse modo, em capital adicional).

O Livro terceiro, por fim, cura de recompor o “processo” completo ou “total” (*Gesamtprozeß*) da produção capitalista. Trata-se, portanto, agora de, tomando na sua unidade o processo de produção e o processo de circulação, considerar o “processo de movimento” (*Bewegungsprozeß*) do capital “como todo” (*als Ganzes*), no sentido de surpreender a radicação e a génese daquela “fórmula trinitária” (*trinitarische Formel*) emparelhada que compreende “todos os segredos” (*alle Geheimnisse*) do processo social da produção capitalista: capital/lucro (ganho do empresário mais juros), terra/renda fundiária, trabalho/salário.

E neste Livro terceiro encontramos também diversas seções da maior importância, designadamente, no que diz respeito ao sistema financeiro – “o capital portador de juros” (*das zinstragende Kapital*) –, e à lei da queda tendencial da taxa do lucro, para além de muitas páginas interessantes sobre as crises económicas e a sua aceleração num quadro de alargamento generalizado do “sistema de crédito” (*Kreditwesen*).

Cabe-nos hoje apresentar aqui – na moldura ímpar desta combativa Festa do “Avante!” – o Livro segundo de O Capital.

Na presente tradução portuguesa, feita diretamente do original alemão, este Livro vai aparecer – de acordo com o plano inicialmente traçado para esta edição – dividido em dois tomos: aquele de que aqui se procede ao lançamento, e um outro (já concluído e pronto a entrar na tipografia) que se prevê que saia ainda este ano, em Outubro ou Novembro próximos.

A necessária e difícil montagem de uma obra

Como é sabido – e se encontra amplamente documentado, desde logo, numa correspondência mantida ao longo de anos –, O Capital, sem deixar de ser da autoria exclusiva de Marx, contou com uma intensa colaboração de Engels: na profusa

⁴ “Der bestimmende Zweck der kapitalistischen Produktion ist stets Verwerthung des vorgeschößnen Werths”, Karl MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Zweiter Band. Hamburg. 1885 (doravante: Das Kapital II), II, 7; MEGA2, vol. II/13, p. 141.

recolha de elementos, na discussão de variadas questões, na emissão de múltiplas sugestões de redacção e de tratamento dos desenvolvimentos que, “dialecticamente” (*dialektisch*), como o próprio Marx refere, umas vezes foram seguidas, outras não⁵...

Seja como for, o que temos que reconhecer é que o Livro primeiro de O Capital corresponde a um texto formal e finalmente unitário – “o míssil mais medonho [*das furchtbare Missile*] que alguma vez foi disparado à cabeça dos burgueses (incluindo os proprietários fundiários)”, como se confessa numa carta a Johann Philipp Becker⁶ – preparado pelo próprio Marx para a publicação, após um longo e penoso parto que não deixou de ser jubilosamente celebrado⁷.

Aconteceu assim, nomeadamente, quanto ao aprontamento do original, tanto com a primeira edição de Hamburgo em 1867, como com o texto revisto da tradução francesa de Joseph Roy, saída em fascículos entre 1872 e 1875 – no qual Marx tratou de introduzir alterações de monta, ao ponto de avisar que “ela possui um valor científico independente do original”⁸, e com o texto da segunda edição alemã de 1872, que lhe serviu de base.

Ainda mal a tinta do Livro primeiro tinha secado, e já Marx – que anteriormente havia encetado também a redacção de partes subseqüentes da obra, seguindo uma ordem que deliberadamente não viria a ser a da exposição⁹ – imaginava poder entregar muito em breve os Livros segundo e terceiro ao editor para impressão¹⁰.

As coisas, no entanto, não correram com a celeridade antecipadamente esperada – não apenas por motivos pontuais de deterioração do estado de saúde, por perturbações do ambiente de trabalho derivadas (por largos períodos) de uma vida familiar submetida a dramáticos apertos financeiros conhecidos, e por razões ligadas

⁵ Cf., por exemplo, MARX, Brief an Engels, 22. Juni 1867; MEW, vol. 31, p. 306.

⁶ “das furchtbarste Missile, das den Bürgern (Grundeigentümer eingeschlossen) noch an den Kopf geschleudert worden ist.”, MARX, Brief an Johann Philipp Becker, 17. April 1867; MEW, vol. 31, p. 541.

⁷ “Hurra !”, exclama Engels ao tomar conhecimento do desenlace, “Este grito foi irreprimível, assim que finalmente li preto no branco que o volume I [de O Capital] está pronto, e que tu queres já [ir] com ele para Hamburgo [onde viria a ser publicado].” – “Hurra ! Dieser Ausruf war irrepressibel, als ich endlich schwarz auf weiß las, daß der I. Band fertig ist und Du gleich nach Hamburg willst.”, ENGELS, Brief an Karl Marx, 4. April 1867; MEW, vol. 31, p. 283.

⁸ “ela possui um valor científico independente do original e deve ser consultada mesmo pelos leitores familiarizados com a língua alemã.” – “elle possède une valeur scientifique indépendante de l’original et doit être consultée même par les lecteurs familiers avec la langue allemande.”, MARX, Le Capital. Paris 1872-1875, Avis au lecteur; MEGA2, vol. II/7, p. 690.

⁹ Marx, de resto, revela uma nítida consciência da diferença que subsiste entre a ordem que corresponde ao “modo de investigação” (*Forschungsweise*) e aquela que preside ao “modo de exposição” (*Darstellungsweise*). Cf., por exemplo, MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Hamburg 1872, Nachwort; MEGA2, vol. II/6, p. 709.

¹⁰ Cf. MARX, Brief an Engels, 7. Mai 1867; MEW, vol. 31, p. 296.

à prossecução da restante atividade política (nomeadamente, no âmbito da Associação Internacional dos Trabalhadores)¹¹, mas, sobretudo, julgo que importa não esquecer, por acumulação de materiais, por alargamento das fontes de informação a compulsar e por aprofundamento dos estudos, entretanto levado a cabo.

Em 1871, Marx chega mesmo a falar ao seu tradutor russo, Nikolai Danielson, da necessidade, que lhe havia passado pela cabeça, de empreender uma “remodelação completa” (*völlige Umarbeitung*) do manuscrito¹². Sabemos, no entanto, também que, em Outubro de 1880, ele tratou de efetuar diligências (malsucedidas, aliás) junto de Charles Darwin para que este aceitasse que o volume segundo de O Capital lhe fosse dedicado¹³.

Mas, em todo o caso, continuávamos a não dispor de um texto organizado e limpo, susceptível de publicação.

Marx vem a morrer a 14 de Março de 1883, deixando, assim, o seu projeto editorial inacabado.

Segundo declarações da filha Eleanor, logo na sequência do falecimento do pai, Marx tê-la-ia designado e a Engels como executores testamentários do seu espólio literário, com a incumbência expressa de providenciarem, entre outras, a publicação do Livro segundo de O Capital¹⁴.

Para além dos previsíveis problemas decorrentes da decifração da letra (a caligrafia era, reconhecidamente, má)¹⁵ e das abreviaturas com abundância utilizadas – o estágio de elaboração em que os manuscritos se encontravam era muito variado e deixava muito a desejar (por vezes, tratava-se apenas de esboços), o seu

¹¹ Cf. ENGELS, Vorwort (1894), in MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. Hamburg. 1894; MEGA2, vol. II/15, p. 7.

¹² Cf. MARX, Brief an Nikolai Franzewitsch Danielson, 13. Juni 1871; MEW, vol. 33, p. 231.

¹³ Cf. Karl Marx. Chronik seines Lebens in Einzeldaten, ed. Marx-Engels-Lenin Institut Moskau (1934), Frankfurt am Main, Makol Verlag, 19712, p. 379.

¹⁴ “Depois da morte do pobre Mouro [Mohr, a alcunha afectuosa por que Marx era conhecido entre os familiares e os amigos íntimos], a indagação minha, Tussy [Eleanor] informou-me de que ele lhe tinha dito que ela e eu havíamos de entrar na posse de todos os papeis dele, e de curar da publicação do que fosse de ser publicado, especialmente, do 2.º volume [de O Capital] e das obras matemáticas.” – “After poor Mohr’s death, on my inquiry, Tussy informed me that he had told her, she and I were to take possession of all his papers, and procure the publication of what was to be published, especially the 2nd volume and the mathematical works.”, ENGELS, Letter to Laura Lafargue, 24 June 1883; Collected Works, ed. Eric Hobsbawm et al., oscar – London – New York, Progress Publishing Group – Lawrence & Wishart – International Publishers, 1995, vol. 47, p. 39.

Veja-se também: ENGELS, Brief an Ferdinand Domela Nieuwenhuis; MEW, vol. 36, p. 7.

¹⁵ Como Engels não deixa de observar: “a letra manuscrita” (Handschrift) destes papeis de Marx, francamente ou “de um modo chão” (platterdings), “só para mim [é] legível, e mesmo assim com esforço” (nur mir lesbar, und das mit Mühe). Cf. ENGELS, Brief an August Bebel, 30. August 1883; MEW, vol. 36, p. 56.

ordenamento sequencial não apresentava sempre uma linha clara (sendo frequentes as repetições e a retomada de assuntos em versões sucessivas), a própria organização dos materiais suscitava dúvidas a resolver e impunha diferentes opções a tomar.

Foi, pois, a esta tarefa da maior complexidade – tanto mais quanto, como é sabido, Marx considerava que um “mérito” (*Vorzug*) não despreciando dos seus escritos publicados residia no fato de eles constituírem “um todo artístico” (*ein artistisches Ganzes*), o que pressupunha que antes de irem para a tipografia eles precisavam de estar, na sua inteireza, acabados e revistos¹⁶ – que Engels, com denodo, não hesitou em meter ombros.

Para um estudo minucioso e aprofundado dos desafios que rodearam, e das vicissitudes por que foi passando este magno empreendimento, nós já dispomos hoje em dia de edições críticas cuidadas – não apenas da obra finalmente saída em 1885¹⁷, como também do manuscrito recopiado por Engels (em 1884-1885) que lhe serviu de base¹⁸, e ainda dos próprios rascunhos e apontamentos de Marx¹⁹ que foram depois utilizados para a redacção em forma acabada (e publicável) deste livro.

Marx, no entanto, – porque, além dos contratempos vários e da pressão naturalmente causada pelo arrastamento dos trabalhos, com toda a probabilidade estava ciente de aquilo que lhe teria acontecido se o houvesse revelado – acabou por esconder de Engels, ou por não lhe transmitir completamente, a situação (de alguma maneira, “caótica”) em que os múltiplos materiais e notas, de fato, se encontravam.

Não é, por isso, difícil de compreender o desabafo lamentoso e algo arrependido de Engels, ao ver-se confrontado com o confrangedor panorama do inacabamento dos rascunhos deixados pelo amigo: “se eu tivesse sabido disso” – confessa ele escassos meses após o falecimento de Marx, perante um reparo que August Bebel lhe havia dirigido nesse sentido – “não lhe tinha dado nenhum descanso [*keine Ruh*] dia e noite, até que [tudo] estivesse totalmente pronto e impresso”²⁰.

Deve ter-se tratado, efetivamente, como nesta mesma carta se não omite, de “um trabalhão” (*eine Heidenarbeit*)...

¹⁶ Cf. MARX, Brief an Engels, 31. Juli 1865; MEW, vol. 31, p. 132.

¹⁷ Cf. MEGA2, vol. II/13.

¹⁸ Cf. MEGA2, vol. II/12.

¹⁹ Cf., designadamente, MEGA2, vols. II/11 e II/4.3.

²⁰ “hätte ich das gewußt, ich hätte ihm bei Tag und Nacht keine Ruh gelassen, bis es ganz fertig und gedruckt war.”, ENGELS, Brief an August Bebel, 30. August 1883; MEW, vol. 36, p. 56.

Um manancial de aspectos a reter

Não me cabe, nesta apresentação, ensaiar sequer um resumo do Livro segundo de O Capital.

Desde logo, porque a sabença económica requerida para o efeito me falece, e, ademais, porque não se trata, em caso algum, de substituir a leitura e o estudo da obra (que importa incentivar) por um tosco e mal amanhado digesto, isto é, por um sucedâneo apressadamente digerido, em perigoso movimento acelerado para a contrafação.

A chamada “alta divulgação” – sem dúvida, necessária e útil – é, na realidade, outra coisa, e reclama predicados e competências que de boa mente reconheço não reunir. É por isso que a divisão do trabalho – nestas, como em outras matérias – representa uma dimensão incontornável de um labor coletivo que importa empreender, e organizar.

Engels, na sequência aliás de receios que o próprio Marx não deixara de partilhar²¹, temia – como, não raro, avisadamente – que “o volume segundo [de O Capital] vai suscitar grande desilusão [*Enttäuschung*], por ser tão puramente científico [*rein wissenschaftlich*] e não conter muito de agitatório [*nicht viel Agitatorisches*]”²².

Em termos de desassombrado balanço comparativo – designadamente, se os livros primeiro e terceiro representarem a baliza de referência utilizada —, este ajuizamento de Engels é justificado, e podemos afirmar sem exagero que está, em larga medida, correto.

Com efeito, os processos pertinentes à matéria são minuciosamente desconstruídos e dissecados nos seus elementos, na sua envolvência, no seu movimento; as teorias da economia política burguesa (os fisiocratas, Adam Smith, David Ricardo, notórios representantes vários do “economismo vulgar”, etc.) que os procuram “explicar” são aturadamente expostas, discutidas, reveladas nas absconditas contradições de que se alimentam e nos reais desígnios (nem sempre confessados) que se propõem consolidar; recorresse, amiúde, a fórmulas abstratas e

²¹ Com efeito, no entender do próprio Marx, o Livro segundo de O Capital, pelo rumo que a sua redacção estava a tomar, apresentava-se, em virtude da própria natureza das matérias tratadas e dos meandros que importava esclarecer, como “em grande parte demasiado teórico” (größenteils zu sehr theoretisch). Cf. MARX, Brief an Engels, 14. November 1868; MEW, vol. 32, 204.

²² “Der 2. Band wird große Enttäuschung erregen, weil er so rein wissenschaftlich ist und nicht viel Agitatorisches enthält.”, ENGELS, Brief an Friedrich Adolph Sorge, 3. Juni 1885; MEW, vol. 36, p. 324.

a expressões matematizadas para ilustração exemplificativa dos casos e das dinâmicas em apreço.

Não obstante, este Livro segundo – que, como já referi, tem por objeto o processo de circulação do capital –, a par do seu núcleo central e estruturante, encontra-se igualmente recheado de observações, e de toda uma inflexão na maneira de dirigir o olhar, que certamente contribuem para uma frutuosa “agitação” dos espíritos que pretendam compreender as realidades e empreender praticamente a sua transformação.

Ainda que telegraficamente, e de modo desgarrado, limito-me – por amostragem quase aleatória, se é que não por inabilidade em melhor organizar o discurso – a chamar a atenção para uma meia dúzia de aspectos que vão conhecendo aclaramento à margem, ou ao longo, deste escrito.

Deve tomar-se, portanto, este abreviado elenco apenas ao jeito de um aperitivo (seco) para a curiosidade...

Assim, do ponto de vista metodológico – pensado sempre em termos materialistas e dialéticos –, Marx continua a seguir, tal como no conjunto dos seus trabalhos, a boa lição de Hegel²³, segundo a qual um resultado não pode ser considerado, na sua concreção, “sem a mediação [*Vermittlung*] do processo de que ele é resultado”²⁴.

Significa isto – particularmente, quando aquilo que está a ser objeto de exame é, como no caso vertente, a esfera da circulação do capital – que “num círculo constantemente em rotação [*beständig rotierender Kreis*], cada ponto é,

²³ Não é o momento aqui de aprofundar este tema. No entanto, é conveniente nunca perder de vista uma conhecida observação – talvez, para alguns, perturbadora – que Lenin, no decorrer da sua leitura da Ciência da Lógica de Hegel, anota num dos seus aforismos dos Cadernos Filosóficos:

“Não é possível compreender plenamente o “Capital” de Marx e particularmente o seu I capítulo sem ter estudado a fundo e sem ter compreendido toda a Lógica de Hegel. Por conseguinte, meio século depois nenhum marxista compreendeu Marx!”, Vladimir Ilitch LÉNINE, Conspecto do livro de Hegel “Ciência da Lógica” (1914); Obras Escolhidas em Seis Tomos, ed. José Barata-Moura, Francisco Melo, e José Oliveira (doravante: OE6), Lisboa – Moscovo, Edições “Avante!” - Edições Progresso, 1989, vol. 6, p. 164.

²⁴ “ohne die Vermittlung des Processes, dessen Resultat es ist”, MARX, Das Kapital II, I, 1, III; MEGA2, vol. II/13, p. 46. Também, designadamente, na Ciência da Lógica, Hegel havia observado que “no resultado está essencialmente contido aquilo de que ele resulta” – “im Resultate wesentlich das enthalten ist, woraus es resultiert”, Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, Wissenschaft der Logik (1812), Einleitung, Allgemeiner Begriff der Logik; Theorie Werkausgabe, red. Eva Moldenhauer e Karl Markus Michel, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1969, vol. 5, p. 49.

simultaneamente, ponto de partida [*Ausgangspunkt*] e ponto do regresso [*Punkt der Rückkehr*]²⁵.

Pelo que, uma vez mais, o ponto de vista reitor da economia política burguesa – que, em geral, se limita a encarar na sua imediatez “aquilo que aparece” (*das, was erscheint*)²⁶, sem atender à dinâmica material concreta que sustenta os próprios fenômenos na sua determinação e transitividade – acaba também por revelar, e por ver criticamente expostas, ao correr da pena, as suas debilidades intrínsecas e estruturantes.

No que diz respeito ao conteúdo operacional de muitas das categorias utilizadas na análise dos processos do capital, deparamos igualmente neste Livro segundo com esclarecimentos e precisões do maior alcance.

Para além da distinção entre “reprodução simples” (*einfache Reproduktion*) e “reprodução alargada” (*erweiterte Reproduktion*), a que no início desta intervenção já aludi, poderíamos, por exemplo, ter em conta a noção de “taxa real da mais-valia” (*wirkliche Rate des Mehrwerts*) – indicador que expressa o “grau de exploração do trabalho” (*Exploitationsgrad der Arbeit*)²⁷ (25) –, e, sobremaneira, a necessidade de não confundir, nem concetual nem funcionalmente, as categorias de “capital fixo” (*fixes Kapital*) e de “capital circulante” (*zirkulierendes Kapital*) com as categorias, só numa aparência enganosa equivalentes, de “capital constante” (*konstantes Kapital*) e de “capital variável” (*variables Kapital*)²⁸.

Com efeito, o “capital fixo” (instalações, máquinas, ferramentas) transfere fraccionadamente o seu valor para o produto ao longo de diferentes períodos de produção, enquanto o “capital circulante” (matérias-primas, semi-fabricados, combustíveis, força de trabalho) é inteiramente despendido em cada período de produção.

Por sua vez – e consideradas as relações sob um outro ângulo –, o “capital constante” corresponde aos meios de produção envolvidos na atividade produtiva,

²⁵ “In einem rotirenden Kreis ist jeder Punkt zugleich Ausgangspunkt und Punkt der Rückkehr.”, MARX, *Das Kapital* II, I, 4; MEGA2, vol. II/13, p. 93.

²⁶ Cf. MARX, *Das Kapital* II, I, 5; MEGA2, vol. II/13, p. 116.

²⁷ Cf. MARX, *Das Kapital* II, II, 16, I; MEGA2, vol. II/13, p. 281.

²⁸ Marx considera que esta “confusão” (*Verwechslung*) de categorias corresponde a um “erro fundamental” (*Grundirrtum*) em que a generalidade dos economistas burgueses com frequência incorre. Cf. MARX, *Das Kapital* II, II, 8, I; MEGA2, vol. II/13, p. 148.

enquanto o “capital variável” representa aquele que é empregue na aquisição da força de trabalho.

Se é certo que, em rigor, o “capital fixo” não compreende senão “capital constante”, a esperada analogia simétrica não colhe, todavia, num quadro de aplicação ao “capital circulante”, uma vez que este último, além da força de trabalho (que o “capital variável” compra), inclui também elementos de “capital constante”.

Não estamos, na verdade, nem perante meros floreios conceituais de adorno ocasional do discurso, nem perante sutilidades escolásticas reaquecidas próprias de mentes sinuosas em demanda de um halo de “profundidade” e de sofisticação para as suas cogitações – destinados, em qualquer caso, todos, tão só, a complicar rebuscadamente aquilo que afinal seria simples.

Estamos a lidar, sim, e muito pelo contrário, com categorias que – refletindo adequadamente na consciência (em registo abstrato) processos que em concreto na realidade se dão²⁹ – nos habilitam a penetrar em toda uma teia complexa de relações que a aparente simplicidade, de uma forma nem sempre inocente, esconde ou mascara.

Este ponto – que, em regra, a economia política burguesa tende a negligenciar ou a obscurecer – revela-se, portanto, e deste modo, como crucial para se poder perceber, designadamente, o processo real de criação da mais-valia.

Por outro lado, este Livro segundo fornece-nos ainda amplos e fecundos materiais para uma apoiada reflexão sobre alguns outros aspectos que – visto constituírem traços decorrentes da própria “lógica” que rege a instauração e o desdobramento do próprio modo de produção capitalista – continuam, hoje em dia, modificadamente (este ponto é crucial em qualquer exame), a manifestar-se com exuberância na nossa contemporaneidade.

Recordemos, em jeito de ilustração rápida (porventura, apenas impressionista), alguns tópicos em torno, por exemplo, da “mundialização”, da “mercadorização”, e da “financeirização”.

²⁹ Sobre a necessidade de estabelecer e de desenvolver, com correcção, tanto de um ponto de vista epistemológico como de um ponto de vista ontológico, a dialéctica do “abstracto” e do “concreto”, veja se, por exemplo: MARX, *Ökonomische Manuskripte 1857/58, Einleitung zu den “Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie”*, I, 3; MEGA2, vol. II/1.1, p. 36.

O importante tema da mundialização tendencial da economia capitalista³⁰ – que se articula, de modo decisivo, com os acelerados progressos das tecnologias de transporte e de comunicação³¹, já à época em curso (e de cujo alcance sistêmico e implicações Marx, em antecipação, se apercebe) – é recorrente.

Não faltam, inclusivamente, argutas observações quanto às alterações introduzidas por novos mecanismos de segmentação no fabrico dos próprios produtos, como a de que, no quadro produtivo transformado e em regime de mercado mundial, “o artigo é importado, aos pedaços [*stückweis*], de diversos países e em prazos de tempo diversos”³².

Por outro lado, e em termos de genérica matriz reitora, a mercadorização crescente da economia – isto é, o esforço concertado para, num movimento combinado de extensão (geográfica e qualitativa) dos mercados, converter em “mercadoria” qualquer produto social³³, com o conseqüente alargamento (quantitativo e intensivo) da base potencial de extração da mais-valia sob a forma de lucro, e a correlativa transformação tendencial de todo o trabalho em trabalho assalariado³⁴ – surge-nos igualmente posta em evidência.

³⁰ A ideia, nos seus traços genéricos, encontra-se esboçada já, pelo menos, desde 1848, quando se assinala que, ao forçar todas as nações do globo a adoptar, sob pena de naufrágio económico, o modo de produção capitalista (e os padrões civilizacionais que lhe correspondem), a burguesia “cria-se um mundo à sua própria imagem” – “sie schafft sich eine Welt nach ihrem eigenen Bilde”, MARX-ENGELS, Manifest der Kommunistischen Partei, I; MEW, vol. 4, p. 466.

Para Marx, com efeito, e de acordo com uma carta de 1858, “a tarefa propriamente dita da sociedade burguesa é a fabricação do mercado mundial (pelo menos, nos seus contornos) e de uma produção repousando na base dele.” – “Die eigentliche Aufgabe der bürgerlichen Gesellschaft ist die Herstellung des Weltmarkts, wenigstens seinen Umrissen nach, und einer auf seiner Basis ruhenden Produktion.”. Porventura, mais importante ainda – por tudo aquilo que revela quanto à abordagem intrinsecamente dialéctica dos problemas – é a percepção, nesta mesma carta igualmente evidenciada, de que esta mundialização dos mercados pode afectar, em relação ao continente europeu, o ritmo previsível (se perspectivado, em exclusivo, no seu âmbito) da precipitação dos processos revolucionários: “Não será ela [a revolução] neste pequeno canto [a Europa] necessariamente esmagada, uma vez que num terreno muito mais largo [a cena mundial dos mercados] o movimento da sociedade burguesa é ainda ascendente?” – “Wird sie in diesem kleinen Winkel nicht notwendig gecrusht werden, da auf viel größerm Terrain das movement der bürgerlichen Gesellschaft noch ascendant ist?”. Cf. MARX, Brief an Engels, 8. Oktober 1858; MEW, vol. 29, p. 360.

³¹ Cf. MARX, Das Kapital II, II, 14; MEGA2, vol. II/13, p. 233.

³² “Der Artikel wird stückweis von verschiedenen Ländern und in verschiedenen Zeitterminen zugeführt.”, MARX, Das Kapital II, I, 6, II, 1; MEGA2, vol. II/13, p. 132.

³³ Como Marx certamente observa, a “tendência” (Tendenz) inerente ao modo de produção capitalista, em geral, vai no sentido de “transformar toda a produção, o mais possível, em produção de mercadorias” – “alle Produktion möglichst in Warenproduktion umwandeln”, MARX, Das Kapital II, I, 4; MEGA2, vol. II/13, p. 103.

³⁴ Marx revela uma nítida consciência do vínculo estrutural e funcional que subsiste, num marco de “mundialização” crescente, entre estas dimensões da “mercadorização” e do assalariamento, pondo por isso em evidência a sua articulação.

A “produção capitalista desenvolvida” (entwickelte kapitalistische Produktion) pressupõe a “dominação” (Herrschaft) de um regime assente no trabalho assalariado – que, inclusivamente, vai alastrando para

Com efeito, no âmbito desta formação econômica e social – elevando-se do seu cerne, e desenhando-lhe um dos seus cunhos –, “a produção de mercadorias” (*die Warenproduktion*) acaba (e começa) por assomar como “a forma universal da produção capitalista” (*die allgemeine Form der kapitalistischen Produktion*)³⁵.

Por sua vez, a financeirização da economia – a par, e para além, das dimensões específicas que derivam do desenvolvimento dos sistemas de crédito³⁶ (historicamente relevante, que mais não seja, pelas variadas alavancagens que permite) – é também objeto de penetrante chamada de atenção, que, desde logo, não se esquece o sublinhado de algumas das suas correlativas implicações sistêmicas.

Se o objetivo genérico, e “o motivo impulsionador” (*das treibende Motiv*), da atividade capitalista – no fundo, a sua teleologia propriamente dita – é, sem rodeios metafísicos mais sofisticados, “o fazer dinheiro” (*das Geldmachen*), não pode causar particular admiração que este afã principal, “competentemente” prosseguido, acabe por conduzir a uma subalternização relativa dos setores realmente produtivos, e a uma soltura cíclica da espiral especulativa (acompanhada e “corrigida” pelas suas conhecidas “crises”, de extensão e profundidade variadas).

Enquadrado por estas luminosas perspectivas (cuja latência permanece intocada), e encarado pelo ângulo do móbil que anima aqueles que delas se encarregam de extrair o melhor provento (leia-se: proveito), “o processo de produção [*Produktionsproceß*] aparece apenas”, então, “como inevitável elo intermédio [*unvermeidliches Mittelglied*], como mal necessário [*notwendiges Übel*] para efeitos do fazer dinheiro. Todas as nações do modo capitalista de produção são, portanto, periodicamente [*periodisch*] atingidas por uma vertigem [*Schwindel*], que pode significar também em alemão (e na realidade de qualquer idioma): embuste, logro,

esferas que, de entrada ou tradicionalmente, pareciam escapar-lhe (como, por exemplo, o campo das denominadas “profissões liberais” ou “independentes”) –, o que acarreta, por outro lado (e com fundas implicações sistêmicas), todo um incremento do “papel principal” (*Hauptrolle*) que advém ao “capital-dinheiro” (*Geldkapital*).

Deste modo, e por conseguinte, “na medida em que o sistema de trabalho assalariado se desenvolve, todo o produto se transforma em mercadoria” – “Im Maß, wie sich das Lohnarbeitssystem entwickelt, verwandelt sich alles Produkt in Waare”, MARX, *Das Kapital* II, III, 20, XII; MEGA2, vol. II/13, p. 444.

³⁵ Cf. MARX, *Das Kapital* II, III, 21, I, 1; MEGA2, vol. II/13, p. 460.

³⁶ Como Marx não deixa de assinalar, a economia assente no crédito (*Kreditwirtschaft*) corresponde ela própria à forma mais desenvolvida da economia baseada no dinheiro (*Geldwirtschaft*), que acaba por ser comum (num quadro todavia de especificidades que importa não perder de vista) às diferentes figuras da produção de mercadorias. Veja-se, por exemplo, quanto a este ponto: MARX, *Das Kapital* II, I, 4; MEGA2, vol. II/13, pp. 107-108.

aldrabice] em que querem consumir o fazer dinheiro sem a mediação [*ohne Vermittlung*] do processo de produção.”³⁷...

E podíamos prosseguir ainda, sem nos afastarmos minimamente do texto, com o alinhamento nutrido de muitas outras observações interessantes e esclarecedoras.

Por exemplo, sobre o negócio bolsista das sociedades por ações – em que “cada um sabe o que lá põe, mas não o que de lá retira”³⁸ –, ou sobre a especulação imobiliária urbana, em contextos mormente em que o “ganho principal” (*Hauptgewinn*) advém não da exploração da atividade construtiva propriamente dita, mas antes da manipulação “hábil” do preço dos terrenos e da política dos solos³⁹.

É curioso referir ademais um outro tópico.

Trata-se de um ponto que a propaganda burguesa (algo amachucada agora, é certo, à vista de estrondosos acontecimentos mais recentes pelas paragens da alta finança) em torno do criterioso “rigor” capitalista – contra o apregoadado regabofe das contas públicas no satânico socialismo da planificação “coletivista” (e, portanto, sem apelo, liminarmente decretado “irresponsável”) – com usitada frequência esquece, desfigura, e oculta, para efeitos que me abstenho, por higiene mental, de qualificar.

Com efeito, muito boa (e seleta) gente ignora (ou faz por ignorar) que o próprio Marx – reconhecendo não obstante a evidência palmar de que a “contabilidade” (*Buchführung*), por ela mesma apenas, “não altera naturalmente nada à conexão real [*wirklicher Zusammenhang*] das coisas que contabiliza”⁴⁰ – insiste todavia, e por diversas vezes, no papel crítico indispensável de que uma apropriada auditoria constitutivamente tem que se revestir, desde logo, em termos de, e com vista a, um adequado assenhoreamento social (no limite: comunitário, e comunista) do andamento e da gestão da economia.

Como expressamente se refere, de resto, no texto que vimos apresentando:

³⁷ “Der Produktionsproceß erscheint nur als unvermeidliches Mittelglied, als nothwendiges Uebel zum Behuf des Geldmachens. Alle Nationen kapitalistischer Produktionsweise werden daher periodisch vom Schwindel ergriffen, worin sie ohne Vermittlung des Produktionsprocesses das Geldmachen vollziehen wollen.”, MARX, Das Kapital II, I, 1, IV; MEGA2, vol. II/13, p. 54.

³⁸ “jeder weiß was er hineinsetzt, aber nicht was er herauszieht”, MARX, Das Kapital II, III, 20, VIII; MEGA2, vol. II/13, p. 403.

³⁹ Veja-se, por exemplo, aquilo que nos é documentadamente contado acerca das edificantes lições a retirar dos processos utilizados no negócio da edificação em Londres no século XIX. Cf. MARX, Das Kapital II, II, 12; MEGA2, vol. II/13, pp. 216-217.

⁴⁰ “ändert natürlich nichts an dem wirklichen Zusammenhang der Dinge, worüber Buch geführt wird”, MARX, Das Kapital II, II, 8; MEGA2, vol. II/13, p. 163.

A contabilidade, como controlo [Kontrolle] e compêndio ideal [ideelle Zusammenfassung] do processo [produtivo], devem tanto mais necessária quanto mais o processo decorre a escala social [gesellschaftliche Stufenleiter] e perde o carácter meramente individual; portanto, [torna-se] mais necessária na produção capitalista do que na exploração dispersa do artesanato e dos camponeses, mais necessária na produção comunitária [gemeinschaftliche Produktion] do que na [produção] capitalista⁴¹.

A terminar esta seção, assinalemos ainda um outro aspecto – que, em rigor, só se torna ridículo na exata medida daquela deslumbrada pompa “teorética”, de verdadeiro achado perolífero, com que surge debitada e nos costuma ser servida.

Trata-se agora da impiedosa desmontagem a que Marx procede no que diz respeito à peregrina e mistificatória tese – popular entre certa apologética capitalista mais reverente e despachada –, segundo a qual, no fundo, o operário também tem que ser considerado um capitalista, na medida em que também ele vai ao “mercado” vender a sua “mercadoria”, a sua força de trabalho, isto é, na realidade, vai ao mercado vender-se “ele próprio” (*sich selbst*) para com o “rendimento” (*Revenue*) que dessa transação auferir poder adquirir meios de vida que lhe permitam a subsistência (e a reprodução de força de trabalho a ser de novo vendida, comprada, e explorada)⁴²...

Quando a cavalaria impante toma o freio nos dentes e carrega à desfilada por esta encosta presumida e convenientemente “argumentativa” – que, no limite, até acaba por ir desembocar no pântano da fascinante e embevecida conclusão de que também o escravo é afinal um capitalista (como o próprio Marx, nesta passagem, não deixa de pôr em relevo⁴³) –, prescinde-se de algumas cautelas (não apenas teóricas,

⁴¹“Die Buchführung, als Kontrolle und ideelle Zusammenfassung des Processes wird um so nothwendiger, jemehr der Process auf gesellschaftlicher Stufenleiter vorgeht und den rein individuellen Charakter verliert; also nothwendiger in der kapitalistischen Produktion als in der zersplitterten des Handwerks- und Bauernbetriebs, nothwendiger bei gemeinschaftlicher Produktion als bei kapitalistischer.”, MARX, Das Kapital II, I, 6, I, 2; MEGA2, vol. II/13, p. 124.

Sobre algumas das implicações da necessária atenção a estas matérias num modo comunista de organização da sociedade, veja-se, por exemplo: MARX, Das Kapital II, II, 16, III; MEGA2, vol II/13, pp. 291-292.

⁴² Cf. MARX, Das Kapital II, III, 20, X; MEGA2, vol. II/13, p. 409.

⁴³“Neste sentido,” – isto é, à luz da resplandecente concepção de que todo aquele que vende mercadoria (mesmo quando ela seja, afinal, e involuntariamente, ele próprio) é capitalista – “também o escravo devem capitalista, apesar de ele ser vendido como mercadoria de uma vez por todas por uma terceira pessoa; pois, a natureza desta mercadoria, [a natureza] do escravo de trabalho, implica que o seu comprador, não só a faz trabalhar [a essa mercadoria/escravo] cada dia de novo, como lhe dá também os meios de vida por intermédio dos quais ela pode sempre de novo voltar a trabalhar.” – “In diesem Sinn wird auch der Sklave Kapitalist, obgleich er von einer dritten Person ein für allemal als Waare verkauft wird; denn die Natur dieser Waare – des Arbeitssklaven – bringt es mit sich, daß ihr

mas emergentes da própria imposição das realidades) que facilmente aceleram e precipitam derrapagens e desastres vários.

Com efeito, encarando os processos na sua dinâmica e concreção, é impossível não esquecer que, num marco de relações burguesas de produção, o capital variável só desempenha funções de capital na mão do capitalista que o emprega no exercício dessa sua qualidade; na mão do “assalariado” (*Lohnarbeiter*), o dinheiro que lhe corresponde é apenas crédito ou “rendimento” (*Revenue*), o “equivalente” recebido “por força de trabalho vendida” (*Aequivalent für verkaufte Arbeitskraft*). Na posse de um e na posse de outro, o mesmo dinheiro assume, por conseguinte, uma aplicação útil ou uma “utilização” (*Nutzanwendung*) totalmente diferente.

Há, de fato, “confusões” – como esta entre “força de trabalho” (a “fortuna”, *Vermögen*, do operário, que ele renovadamente é obrigado a vender) e “capital” (que a compra para dela extrair mais-valia) – de que sinuosamente alguns espíritos “espertos” (repetindo, nos seus panegíricos, a recitação coreografada de cartilhas, afinal, bem gastas) persistem em querer tirar proveito ideológico. Já no que diz respeito, porém, à “aquisição” (*Ergatterung*)⁴⁴ dos lucros resultantes da exploração do trabalho alheio, em contrapartida, e para geral aconchego das suas bolsas e consciências, eles revelam-se, em geral, bem mais vigilantes e cuidadosos, menos propensos a “enganar-se”...

Nesta oportunidade, vale a pena recordar em desabafo – porque é flagrante a sua pertinência de contexto – uma exclamação que Marx não se inibe de soltar, ainda que a propósito de mais um outro destempero dos “economistas vulgares”: “*Voilà le crétinisme bourgeois dans toute sa béatitude!*”⁴⁵ – “Eis o cretinismo burguês em toda a sua beatitude!”.

Três perspectivas centrais

Não nos percamos, porém, em demasia pelos meandros deste rico e labiríntico manancial de sugestões para reflexão (e de ferramentas para a leitura, e para a

Käufer sie nicht nur jeden Tag von neuem arbeiten läßt, sondern ihr auch die Lebensmittel gibt, vermögen deren sie stets von neuem wieder arbeiten kann.”, MARX, Das Kapital II, III, 20, X; MEGA2, vol. II/13, p. 409.

⁴⁴ Cf. MARX, Das Kapital II, III, 21, II; MEGA2, vol. II/13, p. 467.

⁴⁵ MARX, Das Kapital II, III, 20, XIII; MEGA2, vol. II/13, p. 454.

transformação das realidades), de que aqui apenas fornecemos um pálido e fugidio apontamento.

Porventura, mais importante do que a recreação proveitosa nestes afloramentos pitorescos – cuja frequência, sem dúvida, se pode revelar, a diversos títulos, gratificante e esclarecedora – é ter em conta algumas perspectivas centrais que subtendem e conferem consistência a toda a análise marxista do capital.

Consintam, por isso, que, a terminar esta fala, procure chamar a atenção para três das dimensões que se me afigura indispensável manter presentes, ao longo da leitura e do estudo desta obra.

Procuram estas anotações, no capítulo em que agora entramos, organizar-se, fundamentalmente, em torno do entendimento de aquilo em que o capital consiste, da apreensão do elemento motor da produção capitalista, em geral, e do desvendamento necessário dos mistérios que ensombram (e assombram) a gênese da mais-valia.

A primeira nota prende-se, portanto, com a consideração de que, na realidade, aquilo que nos surge designado pela categoria “capital” não é apenas “dinheiro”, de que o capital não é uma “coisa”, mas uma relação determinada – uma relação social e historicamente determinada, na organização material do viver coletivo segundo uma dada forma (que não foi, nem será, a única) de o produzir e reproduzir.

Esta perspectiva central – aparentemente, simples na sua enunciação – está, todavia, longe de cair no departamento das meras trivialidades; pelo contrário, ela vem a configurar uma abordagem inovadora, que se revela essencial para a compreensão de todo o pensamento de Marx, na medida em que proporciona todo um outro ângulo de visão para o surpreender de aquilo que na realidade se passa.

Trata-se de um enfoque verdadeiramente seminal que transparece já, desde logo, no Manifesto do Partido Comunista⁴⁶. Aparece aprofundado e desenvolvido, tanto em Trabalho assalariado e capital (de 1849, publicado na *Neue Rheinische*

⁴⁶ O capital – é-nos explicado já nesse escrito em larga medida fundador, que marcou profundamente o ideário e as perspectivas de luta do movimento operário de orientação consequentemente socialista – corresponde a “um produto comunitário” (ein gemeinschaftliches Produkt), e reveste-se, portanto, também de “um poder social” (eine gessellschaftliche Macht). Cf. MARX – ENGELS, Manifest der Kommunistischen Partei (1848), II; MEW, vol. 4, pp. 475-476.

Zeitung)⁴⁷, como, dez anos mais tarde, no Para a crítica da Economia Política (saído em 1859)⁴⁸.

Encontramos, porventura, no Livro Primeiro d' O Capital, aquilo que poderíamos designar por a formulação clássica desta ideia: “o capital não é uma coisa [*Sache*] mas uma relação social [*ein gesellschaftliches Verhältnis*] entre pessoas mediada por coisas.”⁴⁹

⁴⁷ Depois de chamar a atenção para a circunstância de que toda a sociedade constitui ela própria um tecido de relações sociais, e que é a partir dele, e no respectivo horizonte histórico concreto, que tem que ser considerada, Marx acrescenta:

“Também o capital é uma relação social de produção. Ele é uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa.” – “Auch das Kapital ist ein gesellschaftliches Produktionsverhältnis. Es ist ein bürgerliches Produktionsverhältnis, ein Produktionsverhältnis der bürgerliche Gesellschaft.”, MARX, Lohnarbeit und Kapital (1849); MEW, vol. 6, p. 408.

⁴⁸ “É apenas o hábito da vida diária que faz aparecer como trivial, como evidente, que uma relação social de produção”, designadamente, no caso do capital, “tome a forma de um objecto [*Gegenstand*], de tal modo que a relação [*Verhältnis*] das pessoas no seu trabalho se exponha antes como uma relação em que coisas se comportam umas para com as outras e para com as pessoas.” – “Es ist nur die Gewohnheit des täglichen Lebens, die es als trivial, als selbstverständlich erscheinen läßt, daß ein gesellschaftliches Produktionsverhältnis die Form eines Gegenstandes annimmt, so daß das Verhältnis der Personen in ihrer Arbeit sich vielmehr als ein Verhältnis darstellt, worin Dinge sich zu einander und zu den Personen verhalten.”, MARX, Zur Kritik der politischen Ökonomie (1859), I, 1, 1; MEGA2, vol. II/2, p. 114.

⁴⁹ “das Kapital nicht eine Sache ist, sondern ein durch Sachen vermitteltes gesellschaftliches Verhältnis zwischen Personen”, MARX, Das Kapital. Kritik der politischen ökonomie (1867), I, VI, 3; MEGA2, vol. II/5, pp. 611-612.

É igualmente a partir desta perspectiva concepcional nova que se descobre – desde logo, nos casos da mercadoria e do dinheiro – o “feiticismo” (*Fetischismus*) que campeia nas abordagens triviais da economia clássica.

Esta feiticização presta-se aos mais desvairados exercícios de “robinsonismo” metodológico – “as robinsonadas do século XVIII” (*die 18.-Jahrhundert-Robinsonaden*), em que a abstracção do indivíduo isolado é erigida em ponto de partida real (cf. MARX, *Ökonomische Manuskripte 1857/58*, Einleitung zu den “Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie”, I, 1; MEGA2, vol. II/1.1, pp. 21-22) —, mas começa por assentar na incapacidade de apreender que “a ligação pessoal [isto é, a relação entre pessoas] está escondida pela forma coisal.” “Die persönliche Beziehung ist versteckt durch die sachliche Form.”, MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (1867), I, I, 1; MEGA2, vol. II/5, p. 46.

Nestes termos, “o misticismo da mercadoria brota, portanto, do facto de que, para os produtores privados, as determinações sociais dos seus trabalhos privados aparecem como determinidades sociais de Natureza [*gesellschaftliche Naturbestimmtheiten*] dos produtos de trabalho; [brota do facto] de que as relações sociais de produção das pessoas aparecem como relações sociais das coisas umas para com as outras e para com as pessoas.” – “Der Mysticismus der Waare entspringt also daraus, daß den Privatproduzenten die gesellschaftlichen Bestimmungen ihrer Privatarbeiten als gesellschaftliche Naturbestimmtheiten der Arbeitsprodukte, daß die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse der Personen als gesellschaftliche Verhältnisse der Sachen zu einander und zu den Personen erscheinen.”, MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (1867), I, I, 1; MEGA2, vol. II/5, p. 47.

Quanto a esta secção e a este tópico, tenham-se em conta também os desenvolvimentos introduzidos no texto da segunda edição: MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Hamburg 1872, I, I, I, I, D, 4; MEGA2, vol. II/6, pp. 102-113.

Todo este quadro se revela, por conseguinte, decisivo para a compreensão de como “o enigma do feitiço do dinheiro é, assim, apenas o próprio enigma do feitiço da mercadoria tornado visível, e ofuscando os olhos.” – “Das Räthsel des Geldfetichs ist daher nur das sichtbar gewordne, die Augen blendende Räthsel des Waarenfetichs selbst.”, MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (1867), I, I, 2; MEGA2, vol., II/5, p. 59.

Acresce, além disso, que o capital – mesmo se, e quando, entendido na relacionalidade intrínseca que o constitui – não se dá nunca como entidade estática eximida às vicissitudes de um processo, não se apresenta como uma mera “coisa em repouso” (*ruhendes Ding*).

Tal como neste Livro segundo se sublinha: “O capital, como valor que se valoriza [*sich verwertender Wert*], não encerra apenas relações de classes [*Klassenverhältnisse*], um carácter social determinado que repousa sobre a existência do trabalho como trabalho assalariado. Ele é um movimento [*eine Bewegung*], um processo de circuito [*ein Kreislaufsprozeß*] através de diversos estádios”⁵⁰.

O capital é, portanto, relação e movimento – um movimento fundado numa, e mediado por uma relação matricial (de exploração), ou um relacionamento determinado de agentes (antagonicamente diferenciados nos seus interesses) que, na sua devenida, vai percorrendo estágios, e assumindo figuras diversas.

É por isso que – não sendo embora de descurar, em caso algum (nem do ponto de vista da compreensão teórica, nem do ponto de vista da luta econômica e política), os múltiplos problemas respeitantes à distribuição da riqueza – o fulcro determinante da questão gira, no entanto e primordialmente, em torno do modo sistêmico que preside à sua produção (e que consigna, do mesmo passo, os objetivos que ela persegue, e a “chave” de imputação para as suas modalidades de apropriação social).

É para tudo isto também que Marx, na sua exaustiva análise crítica dos processos reais do capital, cuida de nos ir chamando argutamente a atenção – levantando, do mesmo passo, a ponta do véu que tantas vezes encobre e embala o segredo da tão propalada e brandida “produtividade” (que, sem dúvida, pode e tem que ser encarada, e promovida, segundo outros desígnios que não o do seu entendimento rasteiramente capitalista).

Tal como no Livro primeiro de O Capital podemos ler:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias [*Produktion von Ware*]; ela é essencialmente produção de mais-valia [*Produktion von Mehrwert*]. O operário produz, não para ele, mas para o capital. Não basta mais, portanto, que ele produza, em geral. Ele tem

Com efeito, por detrás da coisalidade das mercadorias, do dinheiro, do capital, há sempre trabalho humano social objetivado – no caso da produção burguesa, num marco constitutivo de relações capitalistas.

⁵⁰ “Das Kapital als sich verwertender Werth umschließt nicht nur Klassenverhältnisse, einen bestimmten gesellschaftlichen Charakter, der auf dem Dasein der Arbeit als Lohnarbeit ruht. Es ist eine Bewegung, ein Kreislaufsprozeß durch verschiedene Stadien”, MARX, Das Kapital II, I, 4; MEGA2, vol. II/ 13, p. 98.

que produzir mais-valia. [Por isso,] só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista, ou que serve para a auto-valorização [*Selbstverwertung*] do capital.⁵¹

Ou, de acordo com uma outra formulação concentrada que nos é dado encontrar no Livro segundo:

“O processo imediato de produção do capital é o seu processo de trabalho [*Arbeitsprozeß*] e [o seu] processo de valorização [*Verwertungsprozeß*] – o processo cujo resultado [é] o produto em mercadorias [*Warenprodukt*], e cujo motivo determinante [é] a produção de mais-valia.”⁵²

A terceira observação conduz-nos diretamente ao núcleo, porventura, central de aquilo que é investigado e debatido neste Livro segundo, ou à razão de ser dos percursos que aí são minuciosamente examinados.

O Livro segundo tem por objeto, como já referimos, o processo de circulação do capital. Para além de nos procurarmos aperceber do modo como ele *in concretis* funciona nos seus diferentes circuitos e rotações, é, no entanto, preciso compreender, em rigor, e primordialmente, como é que nele se “faz dinheiro”.

E é chegado a esta arriba que, uma vez mais, as aparências – quando não são submetidas a uma rigorosa e apropriada perscrutação crítica, que nos desate e faça falar tudo aquilo que de dentro delas pulsa, e as configura – costumam iludir.

Nos termos e de acordo com “a representação habitual” [*die gewöhnliche Vorstellung*] – em que a economia política burguesa se firma, e de que largamente se

⁵¹ “Die kapitalistische Produktion ist nicht nur Produktion von Waare, sie ist wesentlich Produktion von Mehrwerth. Der Arbeiter producirt nicht für sich, sondern für das Kapital. Es genügt daher nicht länger, daß er überhaupt producirt. Er muß Mehrwerth produciren. Nur der Arbeiter ist produktiv, der Mehrwerth für den Kapitalisten producirt oder zur Selbstverwerthung des Kapitals dient.”, MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (1867), I, V, 1; MEGA2, vol. II/5, pp. 413-414.

⁵² “Der unmittelbare Produktionsprozeß des Kapitals ist sein Arbeits- und Verwertungsprozeß, der Prozeß, dessen Resultat das Waarenprodukt, und dessen bestimmendes Motiv die Produktion von Mehrwerth.”, MARX, Das Kapital II, III, 18, I; MEGA2, vol. II/13, p. 325.

Nos termos pelos quais esta mesma ideia vem expressa no Livro terceiro de O Capital:

“O capitalista não produz a mercadoria por causa dela própria, não [a produz] por causa do seu valor de uso ou [por causa] do seu consumo pessoal. O produto de que, de facto, se trata para o capitalista não é o próprio produto palpável, mas o excedente de valor do produto acima do valor do capital nele consumido.” – “Der Kapitalist producirt die Waare nicht ihrer selbst wegen, nicht ihres Gebrauchswerths oder seiner persönlichen Konsumtion wegen. Das Produkt, um das es sich in der That für den Kapitalisten handelt, ist nicht das handgreifliche Produkt selbst, sondern der Werthüberschuß des Produkts über den Werth des in ihm konsumirten Kapitals.”, MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. Hamburg. 1894, I, I, 2; MEGA2, vol. II/15, p. 44.

faz eco –, “porque a mais-valia [*der Mehrwert*] só é realizada [*realisiert wird*] pela venda do produto, pela sua circulação, ela brotaria apenas da venda, da circulação.”⁵³

Esta é, em suma, a reluzente tese – amplamente disseminada, aliás, entre diversificados setores de opinião (segundo níveis de consciência muito variáveis quanto à sua verdadeira natureza e implicações) – que merece imprescindível exame crítico.

Com efeito, a desmontagem apropriada (porque com fundamento) do teor deste jeitoso expediente “explicativo” – fortemente entranhado na observação banal, e tão amiúde repetido – acaba por se revelar crucial para uma penetração na inteligibilidade concreta da trama de exploração que sustenta desde o âmago todo o modo de produção hegemonicamente instalado.

Aquilo que acontece, na realidade econômica das relações materiais sob o capitalismo, é, na verdade, algo de acentuadamente distinto do que, em termos de imediatez, se retrata, e representa, na abordagem costumeira acima referida.

Como Marx, pelo menos, desde os *Grundrisse zur Kritik der politischen Ökonomie* (manuscritos cuja composição remonta ao período de 1857-1858), claramente se apercebeu, e expressou lapidariamente: “a circulação do capital é realizadora de valor [*wertrealisierend*], assim como o trabalho vivo [*lebendige Arbeit*]⁵⁴ é criador de valor [*wertschaffend*]⁵⁵”.

⁵³ “weil der Mehrwerth erst durch den Verkauf des Produkts, durch seine Cirkulation realisirt wird, er nur aus dem Verkauf, aus der Cirkulation entspringe.”, MARX, *Das Kapital* II, II, 10; MEGA2, vol. II/13, p. 183.

⁵⁴ Lembremos outro contexto em que o tema centralmente vem à tona, nos seus macabros contornos haustóricos: “O capital é trabalho morto que apenas se anima, à maneira de um vampiro, pela sucção de trabalho vivo, e que vive tanto mais quanto mais dele sugar.” – “Das Kapital ist verstorbene Arbeit, die sich nur vampyrmäßig belebt durch Einsaugung lebendiger Arbeit und um so mehr lebt, je mehr sie davon einsaugt.”, MARX, *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie* (1867), I, III, 4; MEGA2, vol. II/5, p. 179.

⁵⁵ “Die Circulation des Capitals ist werthrealisierend, wie die lebendige Arbeit werthschaffend.”, MARX, *Ökonomische Manuskripte 1857/58, Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, II, III, *Kreislauf des Kapitals*; MEGA2, vol. II/1.2, p. 441.

No Livro terceiro de *O Capital*, voltamos a encontrar uma síntese apropriada destes dois movimentos que permitem surpreender a diferença entre “geração” e “realização” do valor, no quadro do processo total da produção capitalista:

“A fórmula universal do capital é D[inheiro] – M[mercadoria] – D[inheiro]”; quer dizer: uma soma de valor [determinada] é lançada em circulação para arrancar dela [depois] uma soma de valor maior. O processo que engendra esta soma de valor maior é a produção capitalista; o processo que a realiza é a circulação do capital.” – “Die allgemeine Formel des Kapitals ist G – M – G’; d. h. eine Werthsumme wird in Cirkulation geworfen, um eine größere Werthsumme aus ihr herauszuziehn. Der Proceß, der diese größere Werthsumme erzeugt, ist die kapitalistische Produktion; der Proceß, der sie realisirt, ist die Cirkulation des Kapitals.”, MARX, *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band*. Hamburg. 1894, I, I, 2; MEGA2, vol. II/15, p. 44.

Este ponto – que está longe de redundar num hábil trocadilho retórico, ou num insinuante jogo de palavras – reveste-se da maior relevância teórica (potenciadora, desde logo, do seu eventual alcance e impacte práticos), porque nos abre efetivamente as portas que franqueiam o acesso ajustado àquilo que na realidade se passa.

A circulação corresponde, na verdade, à complexidade de um processo em que, mediante um conjunto variado e sucessivo de transações, o “valor” se vai “realizando” ou reificando – isto é, transformando em “coisa”, ganhando a consistência de “objeto” (suscetível de ser consumido, trocado, acumulado, reinvestido).

No que diz respeito, porém, à “mais-valia” – e não esqueçamos que ela corresponde à figura do valor que verdadeira e obrigatoriamente interessa ao capitalismo, e cuja extração para efeitos de reprodução alargada funda a razão de ser da ordem que ele institui –, ela é sempre, e em qualquer caso, resultado, em primeira instância, do trabalho (explorado) que a produz, e não da “circulação” em que o valor se vai materializando ao jeito de um precipitado.

Por conseguinte, entre algumas outras coisas, ficam desde logo em fumo desvanecidos os vaporosos mitos de que o “segredo” do lucro reside no circuito das vendas (e das habilidosas manigâncias que no âmbito deste, com maior ou menor desfaçatez e apetite, se exercitem).

A fonte do lucro jorra, sim, de uma nascente bem distinta, e mais profunda: da apropriação de trabalho não pago por parte do capitalista enquanto proprietário privado (mesmo quando “corporativamente” sem rosto) dos meios de produção.

Esta é verdadeiramente a chave, a meu ver, para a compreensão do genuíno alcance deste Livro segundo: a “circulação” permite decerto a “realização” do valor, mas não é ela o elemento gerador daquela “mais-valia” (extorquida como sobretrabalho, ou trabalho não pago), que faz canonicamente o sistema produtivo funcionar de modo capitalista.

Em jeito de remate

É tempo de concluir este arrazoado que já vai longo, e por demais castigador da paciência – mesmo se militantemente generosa – do auditório presente, e de eventuais leitores.

Convém, por isso, fazer o ponto de uma situação que permita surpreender linhas mestras, não só ao nível da compreensão, em geral, mas também no tabuleiro dos desenvolvimentos.

O Capital de Marx é, sem dúvida, uma obra de ciência⁵⁶ – de demanda de saber fundamentado.

O Capital de Marx é, do mesmo passo, um instrumento para combates⁵⁷ na labuta (e na luta) pela transformação e pela reconfiguração do modo de organizar a produção e a reprodução do viver coletivo, à luz de uma crescente e enraizada afirmação de padrões enriquecidos de humanidade.

Não estamos, no entanto, nem perante uma obra morta, nem perante uma tarefa acabada – ou, pelo menos, de antemão definitivamente fixada nos traços particularizados que lhe incumbe materializar no corpo deveniente das realidades históricas.

Trata-se, decerto, de obra feita, e de obra bem-feita – com larga e documentada base informativa, com membramento na sua arquitetura e fundamentação no seu teor, com programa nos seus desígnios, com ampla respiração apontada ao porvir e com mordente eficaz sobre o futuro que devém feito, um a-fazer.

Mas não se trata, porém, em caso algum, de obra morta.

Desde praticamente a sua aparição⁵⁸, O Capital não deixou de suscitar, e até aos nossos tempos, da parte de quadrantes muito diferenciados (e com intenções

⁵⁶ Esta é, na verdade, uma perspectiva central para a abordagem desta obra, que desde logo não escapou a alguns dos seus primeiros leitores qualificados.

Joseph Dietzgen – que, à época, trabalhava em S. Petersburgo como curtidor de peles –, na recensão que elabora para a *Demokratisches Wochenblatt* de Leipzig (1868), escreve que se trata de “um produto da ciência no sentido mais elevado da palavra” (ein Produkt der Wissenschaft im höchsten Sinn des Wortes), na medida em que nos proporciona o “espelho” (Spiegel) e a “luz” (Licht) que permitem ao leitor, não simplesmente “acreditar” (glauben), mas “ver” (sehen) e “conhecer” (erkennen). Cf. Joseph DIETZGEN, “Das Kapital” von Marx. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band: Der Produktionsprozeß des Kapitals (1868); *Gesammelte Schriften*, ed. Eugen Dietzgen, Berlin, Verlag von J. H. W. Dietz Nachf., 1930, vol. III, respectivamente pp. 72 e 71.

⁵⁷ É precisamente neste sentido que – referindo-se a O Capital como dispositivo de enquadramento para as tarefas históricas de transformação – Lenin pode afirmar: “Só a teoria econômica de Marx explicou a situação real do proletariado no conjunto do regime capitalista.”, LÉNINE, *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo* (1913), III; OE6, vol. 2, p. 95.

⁵⁸ Sob este ponto de vista, será significativo ter em conta, por exemplo, a recensão de Eugen DÜHRING, “Marx. Das Kapital, Kritik der politischen Oekonomie, 1. Band, Hamburg, 1867”, *Ergänzungsblätter zur Kenntniß der Gegenwart*, Hildburghausen, 3 (1867), pp. 182-186.

Os comentários cursivos que Engels dedica a esta recensão são igualmente ilustrativos do clima que rodeava esta primeira recepção por banda do professorado encartado.

“O bom do economista vulgar” (der brave Vulgärökonom) sentiu-se “atingido nos pontos mais sensíveis” (frappé au vif) – confia ele ao amigo –, e pouco mais consegue adiantar do que um conjunto de trivialidades, do ponto de vista burguês, acerca das dúvidas quanto à determinação do valor pelo tempo de trabalho, visando, no entanto, sugerir sempre que Marx ainda não é “suficientemente erudito”

acentuadamente distintas), reparos críticos, incompreensões várias, e acesas polêmicas – quer quanto ao seu teor determinado, quer quanto ao seu prospecto, quer, sobretudo, quanto à maneira como vai interpelando as contemporaneidades e emprestando colorido às tarefas que uma intervenção nelas não deixa de ir colocando na ordem do dia.

Penso ser esta circunstância de vitalidade inerente à obra, e do poder interpelativo de que se reveste, que, no fundo, permite explicar, por exemplo, as páginas de crítica que Engels, no prefácio de 1885 preparado para este Livro segundo⁵⁹, dirige às concepções de Johann Karl Rodbertus-Jagetzow, e, muito

ou “douto” (gelehrt genug) para poder ser objecto de uma discussão séria... Cf. ENGELS, Brief na Marx, 7. Januar 1867; MEW, vol. 32, p. 8.

Chegaram até nós também as primeiras reacções de Marx a esta recensão – expressas, designadamente, em cartas a Engels e a Ludwig Kugelmann, do primeiro trimestre de 1868 —, por onde, aliás, não deixa de perpassar um certo sentimento de gratidão por Dühring ter sido o primeiro “especialista” (Fachmann) oriundo de meios universitários a escrever sobre a obra.

Para além de outras precisões rápidas em torno das questões do valor e do trabalho, Marx aproveita a ocasião para esquematizar aqueles que, no seu entender, constituem os principais contributos inovadores de O Capital (cf. MARX, Brief an Engels, 8. Januar 1868; MEW, vol. 32, pp. 11-12), e para dissipar eventuais malentendidos relativamente à utilização que faz da dialéctica hegeliana (cf. MARX, Brief na Engels, 8. Januar 1868; MEW, vol. 32, p. 9). Contrariamente a uma apressada proscricção que diferentes sectores (onde era de incluir também, apesar de tudo, Ludwig Feuerbach) tratavam de fazer cair sobre a dialéctica de Hegel (cf. MARX, Brief an Engels, 11. Januar 1868; MEW, vol. 32, p. 18), aquilo de que ela verdadeiramente precisa – e que Marx procurou levar a cabo – é de ser assentada e desenvolvida em bases materialistas (cf. MARX, Brief an Ludwig Kugelmann, 6. März 1868; MEW, vol. 32, pp. 538-539).

Encontramos, de resto, aqui uma perspectiva que voltará a ser recuperada, e complementada, no pós-fácio à segunda edição alemã do Livro primeiro de O Capital: cf. MARX, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (1872), Nachwort; MEGA2, vol. II/6, pp. 707-710.

Antes ainda da saída da obra, porém, tanto Marx como Engels manifestavam bem avisados receios de um silenciamento dela por parte dos meios de comunicação afectos às orientações dominantes, bem como da opinião “cultá”, em geral.

Preocupado com a falta de publicidade em torno da publicação próxima de O Capital, Engels, a fim de levantar celeuma, chega mesmo a perguntar a Marx se não deveria “atacar a coisa do ponto de vista burguês” (das Ding vom bürgerlichen Standpunkt angreifen). Cf. ENGELS, Brief an Marx, 11. September 1867; MEW, vol. 31, p. 435.

Marx, na volta do correio, logo trata de responder prontamente que considera esse “plano” (Plan) como “o melhor meio de guerra” (das beste Kriegsmittel) para agitar as águas. Cf. MARX, Brief na Engels, 12. September 1867; MEW, vol. 31, p. 346.

Entretanto, também foram saindo referências em revistas de outra coloratura ideológica, como, por exemplo, para além da recensão de Dietzgen já mencionada, um texto de Johann Baptiste Schweitzer - “Das Werk von Carl Marx” –, publicado, sob anonimato, ao longo de uma dúzia de números, entre Janeiro e Maio de 1868, em Der Social-Demokrat, de Berlin, órgão da Allgemeiner Deutscher Arbeiterverein.

No entanto, e apesar das tímidas movimentações ocorridas, Marx, nos começos de 1869, continua a lamentar-se – face ao lento escoamento dos exemplares dos escaparates das livrarias, com os consequentes reflexos na percepção das contrapartidas financeiras para o autor – da falta de coragem dos economistas políticos em expressarem com frontalidade as suas opiniões relativamente à obra: “Esta cobardia dos mandarins da especialidade, de um lado, a conspiração do silêncio da imprensa burguesa e reaccionária, do outro, causam-me grande prejuízo.” – “Diese Feigheit der Fachmandarinen einerseits, die Totschweigungskonspiration der bürgerlichen und reaktionären Presse andererseits tut mir großen Schaden.”, MARX, Brief an Ludwig Kugelmann, 11. Februar 1869; MEW, vol. 32, p. 590.

⁵⁹ Cf. ENGELS, Vorwort, in MARX, Das Kapital II; MEGA2, vol. II/13, pp. 9-21.

especial, às tentativas de “mitificação” deste autor⁶⁰ (em linha, de resto, com a operação de denegrimiento intentado da figura de Marx) por banda da catedrática *Nationalökonomie* alemã da altura.

Sobremaneira, porém, a obra não está finada (terminada), porque concluído não se encontra também o processo de desenvolvimento (por vezes, tão-só de adaptação) do próprio capitalismo (mais elástico na sua resiliência do que de ordinário se supõe) – que nela é objeto de fundamentada dissecação crítica quanto à estrutura que o comanda, aos dispositivos que regem as suas diferentes figuras de manifestação, à “lógica” que (acompanhada de graus maiores ou menores de consciência estratégica) o prossegue.

As tarefas que se desprendem deste aturado e conseguido esforço de penetração (combativa) na inteligibilidade dos processos constitutivos da dominação capitalista, para as quais O Capital nos concita, não estão também conclusas – como, de resto, salta aos olhos (mesmo de aqueles que se pretendem consolar com repetidos anúncios do óbito iminente da história, e entretanto procuram desarmar os outros para a sua futura) –, nem delineadas programaticamente de um modo tal que, perante um catecismo canonizado (ditado por alguma transcendente palavra da salvação), apenas bastassem umas quantas luzes de engenho (e determinação de vontade) para cumprir com a sua observância e proceder à sua aplicação.

Porque a história da exploração capitalista continua – em moldes certamente modificados, ainda que porventura mais na sua emergência do que na sua natureza –, o estudo tem também que prosseguir.

E, com ele, a luta – enriquecida pelo saber e pela experiência decorrente das suas próprias vicissitudes –, de igual modo, em aberto permanece, desafiando a nossa inteligência, os nossos anseios, e, incontornavelmente, a nossa prática, que é sempre exercício de transformação material.

Compreender e transformar – é o que nos interpela e concita.

Transformar para compreender, e compreender transformando. Sabendo, e assumindo, que, na abertura que a história em processo nos desdobra, na transitividade do seu decurso (que está entretecida também de escritura humana), não vale tudo, nem tudo se equivale, – e que mesmo aquilo que vale continua a

⁶⁰ Relativamente à desmontagem do “mito de Rodbertus” (Mythus von Rodbertus), veja-se também: ENGELS, Brief an Karl Kautsky, 16. Februar 1884; MEW, vol. 36, p. 108.

desenvolver-se e a requerer, da nossa parte, um atento, continuado, e eficaz, exercício de cuidado, de tomada a cargo.

Na biografia de Marx elaborada por Franz Mehring, e publicada em 1918, a seção respeitante aos Livros segundo e terceiro de O Capital foi, a pedido do autor⁶¹, redigida por Rosa Luxemburgo.

A dado passo, encontramos aí uma observação, formulada de modo impressionante, que nos alerta para traços que, porventura, podem constituir inspiração para o prosseguimento das nossas atividades:

Tal como toda a visão do mundo [*Weltanschauung*] de Marx, a sua obra principal” (trata-se de O Capital) “não é nenhuma bíblia com verdades de última instância, prontas, válidas de uma vez por todas, mas uma fonte inesgotável de incitamento [*Anregung*] ao trabalho espiritual ulterior, ao ulterior investigar da [verdade], e ao [ulterior] lutar pela verdade.⁶²

Efetivamente, o grande mérito de Marx (e do legado que nos transmite) não reside em resolver-nos os problemas, mas em permitir-nos que os coloquemos corretamente no horizonte que vai configurando o espaço do nosso envolvimento interventivo.

Saibamos, no concreto das nossas existências, estar à altura de uma herança de humanidade que nos cumpre vivificar – e de um trabalho da história das realidades de que ninguém por nós se pode desempenhar.

É neste combate que os comunistas – na esteira de Marx, de Engels, de Lênin, de muitos outros de que conhecemos, e não conhecemos, os nomes – estão, e continuarão a estar. Isto é, em toda a consequência da sua dimensão acional: a lutar.

Muito obrigado.

Lisboa, Agosto de 2009.

⁶¹ Cf. Franz MEHRING, Karl Marx. Geschichte seines Lebens (1918), Vorwort; ed. Thomas Höhle, Berlin, Dietz Verlag, 19835, p. 10.

⁶² “Wie die ganze Weltanschauung Marxens ist sein Hauptwerk keine Bibel mit fertigen, ein für allemal gültigen Wahrheiten letzter Instanz, sondern ein unerschöpflicher Born der Anregung zur weiteren geistigen Arbeit, zum weiteren Forschen und Kämpfen um die Wahrheit.”, Rosa LUXEMBURG, Der zweite und dritte Band [des “Kapitals”] (1918); Gesammelte Werke, ed. Günter Radczun, Berlin, Dietz Verlag, 1974, vol. 4, p. 291.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE MARX¹

Ana Aparecida Arguelho de Souza²

O desenvolvimento político, jurídico, filosófico, literário, artístico etc., assenta-se sobre o desenvolvimento econômico, mas reagindo uns sobre os outros e sobre a própria base econômica. Isto não se passa devido à situação econômica ser a causa, a única causa ativa e todo o resto exercer apenas uma ação passiva. Pelo contrário, trata-se de uma ação recíproca com base na necessidade econômica, que em última instância, vence sempre.

Karl Marx

Introdução

Este ensaio trata de levantar algumas categorias e organizar uma reflexão acerca da atualidade do pensamento de Marx, para uma leitura da sociedade e da educação contemporâneas. Por que o pensamento de Marx é atual? Podemos até não ter consciência disso, mas expressivas ideias desenvolvidas pelos educadores do mundo todo, contemporaneamente, são desdobramentos, às vezes problemáticos e vulgarizados, ou necessários e radicais, das ideias de Marx e revelam o quanto o seu pensamento infiltrou-se e direcionou a educação no mundo. Sempre penso: por que as ideias de Marx atravessaram o tempo e as fronteiras e continuam tão fortalecidas mesmo depois do fracasso do socialismo soviético? A resposta que encontro é sempre a mesma. Atravessa todas as páginas de sua vasta obra um profundo sentimento de humanismo, um comovente amor pelo homem e um desejo cerebral de transformar a vida em alguma coisa digna de ser vivida.

É evidente que, pela amplitude e complexidade da teoria, é necessário centrar a análise em algumas categorias que caracterizam o mundo contemporaneamente – mercado, globalização, monopólio, decadência e barbárie. Por meio dessas

¹ O texto original, que deu origem a este ensaio, foi a palestra de abertura do III Seminário em Educação – Revisitando os pensadores. Paranaíba/UEMS – 2006 e passou por várias revisões até adquirir a formatação aqui exposta. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.
DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.6i6.p4635>

² Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutora em Letras pela UNESP – campus Assis e Mestre em Educação pela UFMS. Para consulta da produção, vide Lattes. Email: ana.arguelho@terra.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6133991390808064>.

categorias, pretende-se configurar a sociedade de hoje e, dentro dela, a educação, de modo a demonstrar a atualidade do pensamento de Marx e a necessidade de se estudar a sua teoria para se pensar a sociedade e a educação nos tempos atuais. Para fins didáticos, optou-se por abordar, primeiramente, a sociedade e, por fim, a educação. É importante, ainda, assinalar que, embora revista essa teoria e escoimada de categorias superadas historicamente, optou-se por nomear de marxismo não só a produção das diversas teorias surgidas a partir da teoria-matriz como também, o conjunto da produção do próprio Marx.

Inicia-se, então, pela descrição do objeto de que trata a teoria, bem como das fontes clássicas que a originaram. A sociedade moderna, ou capitalismo, que inicia por volta dos séculos XV – XVI é o objeto da teoria de Marx. Então, o que estaria fazendo esse pensador em um ensaio sobre educação? Ocorre que, para a teoria de Marx, a educação é um dos componentes que formam a superestrutura da sociedade. Por isso, não é possível compreendê-la, de fato, senão a partir desse seu enraizamento na sociedade e, para tanto, é preciso estudar os mecanismos que a regem.

As fontes

Uma retomada das fontes clássicas que permitiram a leitura do capitalismo por Marx se faz necessária apenas como revisão metodológica. Em relação a essas fontes, é importante frisar que a teoria de Marx não nasceu de meras especulações acerca da sociedade. Nasceu, antes, de um amadurecimento das teorias com as quais se pensou o capitalismo, desde os seus primórdios até o século XIX, quando todas as condições materiais, econômicas e filosóficas da sociedade já estavam dadas, de modo a serem apropriadas, analisadas e superadas, em pensamento, por Marx.

Assim é que o marxismo apresenta uma reflexão profunda e de conjunto acerca da economia política, a partir da crítica que faz a Adam Smith e David Ricardo a respeito da teoria do valor-trabalho, demonstrando que a força de trabalho humana, sob o capitalismo, torna-se mercadoria. O operário vende sua força de trabalho ao proprietário dos instrumentos de produção, empregando uma parte do seu dia de trabalho a cobrir os gastos do seu sustento, que é o seu salário, e a outra parte a trabalhar gratuitamente, criando a mais-valia, fonte do lucro e da riqueza capitalista. Esse é um dos aspectos importantes da teoria marxista, poder-se-ia dizer, o mais

importante, que constitui matéria de sua vasta obra *O capital* (Marx, 1982), porque julga seu autor que não é possível entender uma sociedade sem estudar detalhadamente seus mecanismos econômicos, sendo o capitalismo, antes de mais nada, uma relação social fundada na contradição entre trabalho assalariado e capital.

Outra importante fonte da teoria marxista é a filosofia de Hegel, a qual representa a culminância das grandes filosofias burguesas que, desde os albores do capitalismo, vinham tentando justificar esse modo de produção da vida como aquele que, por fim, seria o mais viável e adequado para a vida em sociedade. Entende Marx que os limites da teoria de Hegel encontram-se na crença daquele filósofo de que a história do homem é a história do pensamento do homem. Na obra *A ideologia alemã* (Marx, 1987), escrita a quatro mãos com Engels, ambos demonstram que, em Hegel, a vida resulta do automovimento do pensamento, quando na verdade é o pensamento que é movido, dialeticamente, pelas determinações de última instância, isto é, econômicas, que constituem a base material de uma sociedade. Marx considera que o homem, ao nascer, já traz como herança um conjunto de relações determinadas, com as quais ele tem que se haver no processo de produzir a sua própria existência. Em última instância, isso é o que determina sua existência.

Finalmente, o aspecto político da teoria de Marx diz respeito aos enfrentamentos que ele fez ao chamado socialismo utópico. Este é uma forma embrionária de socialismo que critica a sociedade capitalista, sonhando com sua abolição, mas sem explicar a natureza do trabalho assalariado, nem descobrir as leis do seu desenvolvimento, nem encontrar a força social capaz de se tornar o móvel da transformação do capitalismo, a luta de classes. A propósito dos socialistas utópicos, diz Marx que “[...] a forma pouco desenvolvida da luta de classes e a sua própria posição acabam por levá-los a se considerarem muito acima de todo e qualquer antagonismo de classe” (Marx, 1990, p.26). Entende o marxismo que a superação de uma dada forma social é feita por meio do confronto de forças antagônicas. O capitalismo forjou-se no enfrentamento com a sociedade feudal, por exemplo.

A reconstituição da luta pela instauração e o desenvolvimento do capitalismo na história exige um debruçar sobre os teóricos clássicos do liberalismo. É essa luta que tem de ser apreendida quando se lê uma obra clássica. Esse é, inclusive, um ensinamento de Marx, extremamente importante para os educadores da atualidade. Não se pode entender a sociedade de hoje, se não a tomarmos no seu leito histórico,

recuperando-a, por meio dos pensadores clássicos que fizeram a história do capitalismo, desde a sua gênese até a sua decadência. A diferença entre essa abordagem e a da historiografia é o componente da luta, que deve ser entrevista na leitura. A título de exemplo, só confrontando Adam Smith e Marx, podemos entender a origem da exploração do trabalho. Só lendo Smith na sua luta contra o monopólio das Corporações de Ofício, podemos entender o que significa o monopólio, na decadência de uma sociedade. E a historiografia, muitas das vezes, omite a contradição e direciona o olhar para o simples encadeamento linear dos fatos, próprio do positivismo, em que não há espaço para a categoria luta.

Acumulação e decadência

De modo que o esforço, daqui para diante, será o de recuperar aspectos significativos da luta do capitalismo, no seu processo de decadência, para garantir a produção do lucro e a acumulação do capital, do século XX até nossos dias. E apontar elementos da educação que, por seu turno, possam contribuir para viabilizar o enfrentamento necessário. Essa apreensão só foi possível por meio da leitura de pensadores contemporâneos, no campo da sociedade, como Marshal Berman (1986) Harry Braverman (1987), Robert Kurz (1997), István Mészáros (2002), os quais referendam este ensaio. São autores que formularam suas teorias tomando Marx como fundamento e matriz teórica e que estão buscando atualizar categorias produzidas por Marx, ou formulando novas categorias adequadas ao entendimento do mundo de hoje, sem trair os princípios definidos por ele, ainda que em alguns aspectos suas teorias encontrem divergências. No campo da educação, o professor Gilberto Luiz Alves (2006) referendou a discussão, por travar uma importante discussão acerca da obsolescência da escola contemporânea e da necessidade de sua superação.

Do ponto de vista da teoria marxista, o capitalismo é uma forma social histórica, como todas as que lhe antecederam e que surgiram no cenário da história, desenvolveram-se e desapareceram para dar lugar a outras formas. Quando uma sociedade não consegue mais responder ao conjunto das necessidades humanas, os homens vão buscar novas formas sociais de viabilizar a vida. Foi assim com o chamado Mundo Antigo; foi assim com a Europa Medieval. É assim também com o capitalismo, cujo próprio surgimento respondeu a necessidades sociais de uma

determinada época e tende a desaparecer quando a vida fundada na relação capital *versus* trabalho assalariado tornar completamente inviável a vida dos homens.

Até o século XIX, poderíamos falar de um capitalismo de livre-concorrência entre capitais individuais e nacionais, no seio do qual a burguesia acreditou que, finalmente, a grande indústria seria a solução para a realização plena da vida em sociedade. As sucessivas crises na economia capitalista do final do século XIX, no entanto, começam a apontar a passagem dessa fase concorrencial para a fase monopólica que configura a sociedade do século XX até os dias de hoje. Marx assinala esse período como o longo processo de decadência do modo burguês de produzir a vida, isto é, daquele período em que toda uma civilização perde seus parâmetros habituais, construídos ao longo da sua ascensão e apogeu, para ceder espaço a um novo modo de produzir a vida. Considera-se, então, que os séculos XX e XXI representam o desmanche lento e gradativo da forma original da civilização burguesa.

Para Marx, uma civilização entra em processo de decadência pela contradição entre forças produtivas extremamente desenvolvidas e relações sociais já superadas que não suportam mais tal desenvolvimento. A respeito da decadência do capitalismo diz o *Manifesto Comunista* (MARX, 1990, p. 71-2):

As relações burguesas de produção e de troca, as relações burguesas de propriedade, a moderna sociedade burguesa, que fez surgir como que por encanto possantes meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro (*Hexenmeister*) que já não pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento. Há mais de uma década a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que são a condição de existência da burguesia e de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, com seu periódico retorno, põem em questão e ameaçam cada vez mais a existência de toda a sociedade burguesa. Nas crises comerciais é destruída regularmente uma grande parte não só dos produtos fabricados, como também das forças produtivas já criadas. Nessas crises, irrompe uma epidemia social que em épocas precedentes teria parecido um absurdo – a epidemia da superprodução. A sociedade vê-se repentinamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea; é como se uma situação de miséria (*eine Hungersnot*) ou uma guerra geral de extermínio houvessem suprimido todos os meios de subsistência; o comércio e a indústria parecem aniquilados, e por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas disponíveis já não favorecem mais o desenvolvimento da produção burguesa [...] ao contrário, tornam-se poderosas demais para essas relações e passam a ser por ela travadas [...] desarranjam toda a sociedade [...] As

relações burguesas se tornaram estreitas demais para conter a riqueza por elas mesmas criada.

A citação é longa por ser extremamente ilustrativa das condições materiais que conduziram o capitalismo à sua fase monopólica, que não é outra coisa senão o seu período de dissolução. O *Manifesto* foi produzido em fins de 1847 e início de 1848, portanto, esse desarranjo da sociedade, de que fala Marx, começa a dar sinais por volta da década de 1830, o que mostra que seu processo é longo e convulsivo.

O acirramento da contradição, que Marx menciona, diz respeito ao excesso de tecnologia produzida pelo capitalismo face às contradições geradas pelo modo como essa tecnologia é apropriada pelo mercado e como seus produtos e resultados são distribuídos para o conjunto dos homens. Especialmente nos séculos XX e XXI, esses produtos não se tornam acessíveis a todos os homens, pelas próprias necessidades do capital e sua conseqüente forma de organização. O capital abandona uma situação de livre circulação da mercadoria, de livre-mercado, para entrincheirar-se em polos de acumulação, isto é, passa a centralizar-se e acumular-se de forma monopólica, em poucas mãos e, nesse processo, acaba por produzir uma grande massa humana despossuída. Diz Braverman (1987, p. 222):

A centralização do capital [...] altera a distribuição dos capitais existentes, reunindo 'capitais já constituídos', por meio da destruição de sua independência individual, expropriação do capitalista pelo capitalista, transformação dos muitos capitais pequenos em uns poucos grandes... O capital aumenta em um lugar para uma enorme massa em uma só mão, porque em outro lugar foi perdido por muitas.

No aspecto material da sociedade, uma das tendências apontadas por Marx, ainda no século XIX, é o engessamento do capital pelos monopólios, como forma de sobrevivência, manifestada mais recentemente pelo fenômeno da globalização, eufemismo utilizado pelo pensamento neoliberal para denominar os monopólios. Robert Kurz aponta os principais elementos de ordem material que, no processo de globalização da economia, confirmam a decadência do capitalismo. O primeiro elemento a se colocar em pauta é a banalização do homem transformado em mercadoria, em um mundo em que "Tudo passou a ser negociado a qualquer momento e em toda parte: dívidas do Terceiro Mundo (*brady bonds*), autopeças, mão-de-obra barata, órgãos humanos" (KURZ, 1997, p.136). Diz o autor que o mundo passa a ser administrado por jogadores globais que buscam produzir onde os salários são baixos, pesquisar onde as leis são mais generosas e auferir lucros onde os

impostos são menores; e que o capital cada vez mais demonstra desinteresse por investimentos nas regiões assoladas pela pobreza, cuja população não pode mais ser convertida em mercadoria. “As ‘zonas de rentabilidade’, porém, que se alteram quase que diariamente, estão distribuídas como um eczema ao longo do globo” (KURZ, 1997, p. 139), coexistindo e alternando-se com as zonas de pobreza, num tipo de economia difusa.

Com a extinção das economias nacionais, diz Kurz, o espaço histórico das nações passa a ser uma realidade que pertence ao passado. E que, não obstante a economia privada na sua forma global avançar todos os limites, o Estado permanece restrito às fronteiras territoriais, sem voz de comando ativa sobre o mercado global.

Mészáros refina esse pensamento, ao apontar a contradição inelutável entre o aspecto totalizador do Estado do capital e o fato de sua existência só se realizar na forma de Estados nacionais particulares que não conseguem superar sua individualidade. Essa individualidade é vista, então, pelo autor, como uma determinação negativa impossível de ser transformada em positividade. Essa é uma das tantas contradições que levam o autor a sustentar a tese de que o capital atingiu os limites absolutos da controlabilidade de reprodução do seu sistema sociometabólico e que o fazem seguir em frente às cegas,

[...] – sob a lei das sempre maiores concentração e centralização – e em direção à dominação interna e internacional da ‘meia dúzia de jogadores globais’, repelindo quaisquer preocupações com os riscos explosivos de tais circunstâncias. (MÉSZÁROS, 2002, p. 245)

A impossibilidade de reprodução da ordem do capital, confirma Kurz, fará com que, em um futuro próximo, em cada continente, em cada país, em cada cidade, exista uma quantidade proporcional de pobreza e favelas contrastando com pequenas e obscenas ilhas de riqueza e produtividade. Esse prognóstico desenha-se de forma preocupante em diversas cidades brasileiras, num fenômeno típico da decadência, em que uma sociedade não atende mais às necessidades humanas. E é certo que uma economia global limitada a uma minoria sempre mais restrita é incapaz de sobreviver. Se a concorrência globalizada diminui cada vez mais o rendimento da produção industrial e assola numa proporção ascendente a economia das regiões, afirma o autor, segue-se logicamente que o capital mundial minimiza seu próprio raio de ação. “A longo prazo, o capital não poderá insistir na acumulação sobre uma base

tão restrita, dispersa por todo o mundo, do mesmo modo como não é possível dançar sobre uma tampinha de cerveja” (KURZ, 1997, p. 140).

Essa linha de pensamento, que já estava em Marx, a da expulsão dos trabalhadores e da produção de um exército de reserva a partir dos operários excedentes da produção industrial, retoma o mesmo autor, afirmando:

[...] são sobretudo as reações desesperadas dos homens cuspidos do mercado que desencadeiam a crise do novo sistema mundial. Os custos da segurança crescem em proporções astronômicas. Os antigos países imperialistas [...] são obrigados a mobilizar conjuntamente uma “polícia mundial” contra os perdedores globais, a fim de garantir condições sociais condizentes às ilhas de riqueza. (KURZ, 1997, p. 140)

A atualização da teoria de Marx por Kurz permite-lhe reconceitualizar o exército industrial de reserva, expressão que cabia ao tempo de Marx, quando o desemprego estrutural que assola o mundo globalizado ainda não era uma realidade, podendo, portanto, a mão-de-obra expurgada dos setores produtivos ser aproveitada em outros ramos da produção, de acordo com as necessidades do mercado. Na atualidade, essa mão-de-obra não tem sequer a chance de retorno ao emprego e uma vez expulsa do mercado passa a compor o exército dos *perdedores globais*.

Diferentemente do que apregoam as forças conservadoras da sociedade, por meio do discurso neoliberal, a teoria de Marx permite compreender que o fenômeno da globalização não representa mais um dos sete fôlegos do capitalismo como modo de produzir a vida eternamente; revela, sim, o acirramento de contradições, expressando muito mais as impossibilidades de o capital se realizar sob as relações sociais vigentes, do que suas possibilidades de produzir a vida, na atualidade. Sua impossibilidade está expressa no esgotamento dos empregos e dos mercados pela não realização da mercadoria.

Pela primeira vez na história da modernidade, uma nova tecnologia é capaz de economizar mais trabalho, em termos absolutos, do que o necessário para a expansão dos mercados de novos produtos. Na terceira revolução industrial, a capacidade de racionalização é maior do que a capacidade de expansão. A eficácia de uma fase expansiva, criadora de empregos, deixou de existir. O desemprego tecnológico da antiga história da industrialização faz seu retorno triunfal, só que agora não se limita a um ramo da produção, mas se espalha por todas as indústrias, por todo o planeta. (KURZ, 1997, p. 164-165)

O desemprego e a existência material de perdedores globais, de que fala Kurz, estão diretamente ligados ao princípio do lucro, pela extração de mais-valia, uma vez

que o lucro e a acumulação constituem princípio e fim do capital e só se realizam por meio da mais-valia, do trabalho excedente do operário.

Marx demonstra que, nos primórdios da indústria moderna, a forma de exploração do trabalho humano se fazia por meio da mais-valia absoluta, isto é, o estágio tecnológico alcançado. Então, o capital exigia que grandes contingentes de trabalhadores cumprissem, no interior das fábricas, uma extensa jornada de trabalho. Na sua fase monopólica, a necessidade de fazer frente à concorrência do mercado internacional tem exigido dos setores produtivos a incorporação de ciência e de tecnologias cada vez mais sofisticadas na produção das mercadorias, e cada vez mais rapidez na substituição do aparato produtivo. Além do que, gastos dispendiosos com marketing e publicidade tornam-se indispensáveis para garantir um lugar no circuito do mercado mundial.

Essa situação tem levado os setores produtivos a adotarem medidas de contenção de custos, nas quais se inclui a dispensa maciça de trabalhadores da produção, com o propósito de aumentar a capacidade produtiva, isto é, mais qualidade a menor custo. Como, porém, a diminuição de custos não pode significar a redução de mais-valia e, portanto, do trabalho assalariado, a solução encontrada pelo capital tem sido reorganizar o sistema de trabalho de modo que menos trabalhadores produzam mais mercadorias.

É Ricardo Antunes (1995) quem discorre sobre as metamorfoses no mundo do trabalho, decorrentes dessa necessidade do capital, que vem informando a tão alardeada substituição dos modelos taylorista e fordista de produção pelo toyotismo, ou modelo de acumulação flexível. A característica básica deste último reside na polivalência, isto é, na capacidade de um mesmo trabalhador operar, simultaneamente, várias máquinas. As diversas operações do processo de trabalho, sendo desenvolvidas por um só trabalhador, permitem, por um lado, a dispensa de grande número de trabalhadores da produção e, por outro, o aumento de trabalho excedente para os que ficam. A intensificação da exploração do trabalho é o que Marx chamou de mais-valia relativa, neste fim de milênio, levada aos extremos.

Esse movimento do capital tem uma finalidade muito precisa: evitar a queda na taxa média global do lucro e garantir o curso da acumulação. Com isso, a grande questão que se coloca como impositiva para o desmanche do capitalismo, de suas relações sociais, suas instituições, seu modo de “tocar a vida”, é que a dispensa de

trabalhadores em proporções tão gigantescas passa a ameaçar a ordem social em seus fundamentos. Nesse sentido, o capital não tem saída: para competir no mercado mundial precisa dispensar trabalhadores e essa dispensa significa perda de poder aquisitivo dos excluídos do mercado e, portanto, a desrealização da mercadoria, gerando um polo de miséria tão gigantesco que inviabiliza a própria realização da vida, no patamar das relações sociais capitalistas. A argumentação de que um novo modo de trabalhar está surgindo, a falácia da empregabilidade, tudo desmorona diante do volume de desempregados que não conseguem retornar ao mercado. Viviane Forrester, em sua obra *O horror econômico* (1997), já na década de 90, traçou um panorama sombrio e dramático a respeito da impossibilidade de o capitalismo, na sua forma contemporânea, gerar empregos em níveis compatíveis com as necessidades materiais dos homens. Essa situação altera toda a organização da sociedade, toda sua estrutura, as bases em que se assentam as relações, a vida, enfim. A crise do desemprego é mundial e está além das possibilidades de os governos criarem empregos.

De modo que a decadência, como já demonstrara Marx, diz respeito a esse desarranjo estrutural da sociedade, pela dissolução que sofre a forma capitalista de trabalho, todas as suas instituições, seus valores, seus instrumentos conceituais, seus paradigmas, no processo histórico de acirramento das contradições entre capital e trabalho assalariado. Ou seja, a causa primeira de todo esse desmanche que vem sofrendo a sociedade está na forma como o capital realiza a acumulação.

É também a teoria de Marx que vai nos permitir apreender que esse processo de desconstrução da sociedade produz, em seu interior, uma nova forma social qualitativamente diferente da forma do capitalismo. Na dialética da sociedade em movimento, forças antagônicas se interpenetram, exercem e sofrem influências mutuamente, produzindo o caos e a incerteza, mas também instigando à luta, provocando desafios e assim compondo o cenário histórico propício a uma nova civilização. Marshall Berman (1986, p.95), na obra *Tudo que é sólido desmancha no ar*, afirma: “A desintegração trabalha como força mobilizadora e, portanto, integradora [...] Dizer que nossa sociedade está caindo aos pedaços é apenas dizer que ela está viva e em forma”. A decadência significa, assim, na perspectiva do marxismo, apenas o esgotamento das possibilidades materiais de uma sociedade de, no conjunto de

determinadas relações, dar prosseguimento ao existir dos homens dentro dos patamares civilizatórios até então alcançados.

Quando uma sociedade entra em decadência, novas forças sociais emergem em seu interior e entram em confronto com as forças conservadoras, até que uma nova sociedade se instaure. Isso é o que faz dos homens sujeitos da história. É importante registrar o processo de luta, porque, sem a luta dos homens para a instauração de uma nova sociedade, uma forma social em decadência pode, facilmente, entrar em um processo de barbárie, sem novas possibilidades civilizatórias.

É preciso diferenciar decadência daquele estado de barbárie mencionado por Marx. Trata a barbárie, nesse desmanche da sociedade, das realizações materiais e espirituais dos homens, que não conseguem incorporar os germes da nova civilização, isto é, que reproduzem antigas formas, inertes e cristalizadas. A barbárie é produzida no interior de uma sociedade em decadência como expressão da imobilidade, do marasmo e da sensaboria. Esses elementos marcam a vida, as instituições e as produções conservadoras, isto é, aquelas que reproduzem de forma grosseira, na linguagem ou no conteúdo, as coisas passadiças e, assim, vão alimentando a sociedade em coma. Em tempos de decadência, os sinais da barbárie são visíveis e manifestam-se na quase totalidade dos comportamentos, das linguagens e das produções humanas. E são sedutores, na medida em que a grande maioria das pessoas, também atingidas pela decadência, se reconhece nesses produtos barbarizados e incorpora sua materialidade. Para Kurz, em tempos assim, o debate teórico cede lugar a uma espécie degradada de literatura especializada, em vez de crítica, autoajuda. No melhor dos casos,

Entra em cena em lugar de uma reflexão acerca da totalidade social [...] o recitar monótono de um sequioso pensamento [...]. A máquina de conceitos do pensamento ocidental perdeu sua força material e parece se despedaçar antes do sucateamento [...]. Essas teorias anti teóricas parecem apenas retomar e dar continuidade ao traço afirmativo do estruturalismo e da teoria sistêmica [...] e o mundo científico parece não ser mais capaz de recobrar a força necessária para oferecer respostas às situações que as exigem. (KURZ, 1997, p.18-19)

Não é difícil perceber que às teorias formuladas no século XX, de um modo geral, falta esse largo fôlego da teoria de Marx para resolver os problemas colocados pela sociedade, inclusive, no interior da educação formal. São teorias que tratam das

singularidades das questões humanas, mas não tocam o universal. E não tocam exatamente porque a ciência especializada não trabalha com o universal. Cada singularidade abordada, entretanto, não é só o que aparenta ser. Cada singularidade traz em si os germes do universal, encerra em si as contradições da sociedade, como se discutirá a seguir.

Educação e decadência

Para centrar a discussão no âmbito da educação, tome-se a questão do livro didático, como um dos instrumentos da escola, que por sua predileção entre professores e incentivo do MEC, merece uma reflexão. A primeira questão sobre o livro didático é que ele não é apenas um instrumento de ensino, é mercadoria, traz embutido em si uma relação social, a exploração do trabalho. Sua fabricação e circulação são importantes para o processo de acumulação do capital. Por isso, não importa muito para o fabricante a qualidade do seu conteúdo. Importa o que ele vai vender, o que vai render de lucros e em que medida vai possibilitar a reprodução do capital.

Essa pode ser a razão porque um livro didático da área de linguagens, distribuído pelo Ministério da Educação para as escolas da rede pública de Ensino Médio, do ponto de vista do seu conteúdo, é extremamente revelador da barbárie a que se aludiu anteriormente. Fragmentos de texto, geralmente selecionados por critérios dúbios; exercícios de interpretação que tocam apenas a superficialidade das questões propostas no texto; exercícios gramaticais descolados do texto; a grande literatura substituída por resumos, por biografias de autores e por características de escolas literárias, para efeito de atender exigências dos vestibulares. Nada que apaixone o aluno, nada que dê sentido à sua existência no mundo, que lhe permita se reconhecer como humano, como construtor da história. O aluno, desmotivado pela fragilidade do material didático, estuda por estudar, como uma obrigação, pois perde a emulação que o reconhecimento de si, no objeto estudado, provoca. O conhecimento, visto assim, de modo abstrato e fragmentado, descola-se das suas condições de produção, isto é, do contexto, da materialidade e das intencionalidades que demandaram a sua produção.

Essa situação não acontece por acaso. Alves (2006, p. 174-208) demonstra que a instituição escolar pública, nesta fase monopólica do capitalismo, entre as

diversas funções que exerce, toma para si a de alocar para o seu interior os trabalhadores expulsos das atividades produtivas e seus filhos. Com isso, o Estado procura amainar as tensões provocadas pelo desemprego em massa e contribuir para que o capital se mantenha no curso da acumulação sem maiores traumas. Essa relação entre a escola e o acúmulo de capitais, feitas as devidas mediações, pode explicar porque as investidas do Estado na educação nem de longe roçam a questão do conhecimento. Ao contrário, o Parecer CNE/CEB 15/98 (NUNES, 2002, p. 77), que trata do Ensino Médio, versa sobre a necessidade de se desbastar o “currículo enciclopédico” congestionado de informações desarticuladas. Todavia, não é desbastando o currículo escolar que se resolverá a questão, pois desbastados eles já estão no livro didático. Ao contrário, é preciso que o texto ganhe fôlego na sala de aula, para que os conhecimentos ali hauridos sejam ressignificados à luz da sua historicidade. Para isso, a sugestão é que a escola substitua o principal instrumento de vulgarização do conhecimento, o livro didático, pela literatura da obra clássica e contemporânea e por outras diversas linguagens estéticas e conceituais, por meio das quais os alunos poderão construir uma nova visão de mundo e ressignificar valores e condutas morais. Mas isso só será possível se a leitura das diversas linguagens presentes nos textos for realizada com base em um método que permita a reconstituição histórica dos conhecimentos trazidos por essas linguagens. E não com base na historiografia de cunho positivista, mas de uma história vista a partir das lutas dos homens como motor da construção civilizatória. Aí sim, as demais competências, éticas, econômicas, estéticas, reivindicadas pela mesma Resolução, ganharão significado, pois estarão a serviço da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para cuja realização, certamente, os alunos egressos do Ensino Médio estarão mais bem aparelhados.

A adoção de textos clássicos na sala de aula é parte de um conjunto de princípios e medidas pedagógicas desenvolvidas por ocasião da elaboração do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, cuja escrita coordenamos durante o governo do PT, no Estado. Também esse conjunto está presente em um curso de Pedagogia, instaurado na UEMS, polo de Campo Grande, cuja escrita teve a nossa intensa participação. Essas ideias encontram sustentação nas teorias desenvolvidas por Alves (2006).

Atenta esse pesquisador para o fato de que a organização do trabalho didático, no interior da escola da atualidade, é obsoleta e ultrapassada, porque as tecnologias com que opera são próprias do período manufatureiro. O manual didático é um exemplo disso. Formulado por Comenius, no século XVII, para auxiliar o professor na tarefa de ensinar um grande número de crianças, esse instrumento “pela sua autossuficiência enquanto instrumento organizador do trabalho de ensino, dispensou da escola o livro clássico” (ALVES, 2006, p. 77). A utilização massiva do manual didático, contemporaneamente, é uma confirmação de que a escola, ainda hoje, prescinde do conhecimento. Naturalmente, a adoção de manuais didáticos na escola traz consequências, do ponto de vista civilizatório, porque a vulgarização e a superficialidade das informações neles contida não permitem a apreensão da totalidade histórica.

Tão problemáticas quanto o manual didático são as metodologias de apreensão do conhecimento, propostas pelos órgãos federais de gestão da educação, nessa mesma perspectiva da totalidade. A partir das consequências advindas de um ensino pautado em manuais, que prima pela fragmentação e pelo recorte, documentos oficiais, como o Parecer 15/98, já referido, e os PCNs por exemplo, propõem, para o Ensino Médio, a interdisciplinaridade como recurso para recuperar a totalidade do conhecimento fragmentado pelo manual didático, o que, julga-se, é o esforço equivocado de somar informações que não dão conta de explicar porque, apesar do atual desenvolvimento das forças produtivas, a humanidade ainda não alcançou a satisfação plena das suas necessidades. Porque esse é, verdadeiramente, o problema a ser compreendido pela educação que visa formar cidadãos: a sociedade não consegue sustentar a vida, as necessidades de um quantitativo imenso de pessoas, enquanto outras vivem, como disse o Kurz, em ilhas de riqueza. Portanto, se o que se almeja é uma educação que permita compreender a luta e a contradição, não se pode creditar benefício à interdisciplinaridade.

Essa é uma categoria com a qual não se pensa muito longe. Com ela se pensa a sala de aula e, no máximo, o bairro do aluno. Mas, o bairro é apenas a singularidade de um mundo que oprime. O olhar para o bairro, a cidade, as condições do transporte, da moradia, remetem a efeitos e não a determinações históricas mais abrangentes. A universalidade é dada pela teia de relações sociais, no caso, as relações capitalistas de produção. Qualquer singularidade a ser estudada, quer seja a depredação do meio

ambiente, quer seja uma obra literária, requer a compreensão de que essa singularidade traz em si as contradições do seu tempo histórico, isto é, da totalidade do capitalismo. E isso, a interdisciplinaridade não revela.

Esse conceito, não por acaso, ganha expressão e notoriedade no momento em que as empresas buscam, por meio do trabalho polivalente, uma forma de resolver a organização produtiva por meio da intensificação da exploração do trabalhador. E mais, quando o discurso neoliberal tenta responder à crítica de que o trabalho produtivo parcializado inviabiliza ao trabalhador uma percepção de totalidade. Tomada ao mundo do trabalho, ressignificada pelo discurso educacional e trazida para o interior da escola, a interdisciplinaridade obedece ao mesmo princípio da polivalência. Esta é defendida pelo setor produtivo como a educação que permitiria ao operário uma visão de totalidade, por meio da articulação de várias competências técnicas no interior da fábrica. Aquela supõe a compreensão da totalidade, pela articulação de informações de diferentes áreas do saber, ao aluno. Resta perguntar de que totalidade se está falando em um e outro caso. Se é a do bairro para o aluno e da fábrica para o operário, ou se a totalidade do capitalismo que oprime um e veda os olhos do outro.

Ora, a solução para o trabalhador não está na reorganização produtiva que lhe permite compreender várias etapas do trabalho produtivo, nem para o aluno está na reorganização interdisciplinar dos conteúdos por meio de uma somatória inócua de informações. Tanto para o operário como para o aluno, a solução está em compreender seu papel, suas possibilidades e limites de cidadão, no interior do movimento e da lógica da acumulação de capitais, naquilo que esse movimento e essa lógica tornam excludente e injusto o processo de construção da cidadania.

Nesse sentido é que se reivindica a adoção de clássicos na sala de aula do Ensino Médio. Não se pretende, com isso, uma volta à Idade Média, quando o ensino preceptorial era ministrado por meio dos clássicos, mas, de algum modo compreender que:

O confronto entre discursos de diferentes épocas permite perceber, na lógica interna que os costura, o movimento social dessas épocas. São discursos ideológicos, porque estão assentados em princípios e finalidades postos por necessidades e exigências de cada época. Assim, quando uma sociedade está em formação leiam-se os textos que ela produziu e ver-se-á neles os pilares dessa construção e a luta dos homens para combater a sociedade anterior; quando ela atinge seu apogeu, as linguagens são expressas em discursos que revelam

na sua organização a majestade do período. E quando a mesma entra em estado de desintegração, consultem-se os discursos e encontrar-se-á na sua forma organizativa, o movimento de desintegração/integração, sua convulsão e a germinação de novos elementos sociais. (SOUZA, 2004, p. 18)

Confirma essa assertiva a análise comparativa entre obras literárias produzidas nos séculos XIX e XX. Nas primeiras, a organização linear de uma prosa de acontecimentos sucessivos; nas segundas, a fragmentação narrativa, temporal, a desrealização da personagem e outros componentes estéticos que apontam nitidamente para uma sociedade em fragmentos. Nesse sentido, a leitura dos clássicos pelos alunos é necessária, na medida em que o exame dos diversos discursos aponta os sinais das transformações sociais. Já a recorrência à teoria marxista, enriquecendo a análise estética, é fundamental à recuperação das categorias da luta e da contradição, nas obras estudadas. São estas categorias que permitem compreender o capitalismo em seus fundamentos, o desvalor do homem, transformado em mercadoria em razão do lucro e a desumanização própria dos tempos de barbárie. A recorrência a essa teoria, como princípio e método de apreensão do conhecimento extraído das leituras permite reconstruí-lo na perspectiva da luta pela humanização do homem, travada ao longo da história. A historiografia e os manuais didáticos podem até nos revelar que o homem saiu das cavernas e chegou até aqui. A teoria de Marx nos revela com que instrumentos e recursos os homens puderam sair das cavernas e construir civilizações, toda sua luta, suas intenções, suas utopias e paixões, nessa formidável empreitada. De forma que se considera o marxismo extremamente fecundo e necessário para o entendimento radical das questões humanas, incluindo aí a educação formal, ainda que os parâmetros nacionais apontem outros caminhos.

Considerações

Espera-se ter demonstrado a relevância de se recorrer a Marx para o entendimento do homem, que é o princípio e o fim da educação, para o entendimento do capitalismo, no que ele coisifica e reduz o homem e para a necessidade de buscar sua superação. E que as obras clássicas sejam trazidas de volta aos bancos escolares, como instrumentos de apreensão das contradições e da luta.

Embora os sinais da decadência desta sociedade possam ser vislumbrados em todas as instituições e valores, inclusive na instituição escolar, a relação capital-

trabalho assalariado ainda dá sustentação ao capitalismo e, enquanto for assim, a teoria de Marx será de utilidade para explicar o mundo e a educação. Ela só perderá sua validade, e a perderá, por sua natureza histórica, quando o capitalismo for superado.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas. SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S/A.,1987.

FIGUEIRA, Pedro Alcântara (tradutor e organizador). **Economistas políticos**. São Paulo: Musa Editora; Curitiba: Editora Segeste. 2001.

FORRESTIER, Viviane. **O horror econômico**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Reginaldo S'Antanna. 7.ed. São Paulo, Difez, 1982.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

NUNES, Clarice. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: ensino médio. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MÉZÀROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUZA. Ana Aparecida Arguelho de (org.). **Referencial curricular para as escolas de Ensino Médio de Mato Grosso do Sul** – Área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Campo Grande: SE/MEC/BID, 2004.

NEXOS ENTRE ECONOMIA E CULTURA: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DA ANTROPOLOGIA MARXISTA¹

William Kennedy do Amaral Souza²
Lia Tiriba³

Resumo

Como parte integrante de um estudo que busca evidenciar os nexos entre economia e cultura nos processos de produção da existência humana, partimos do pressuposto de que, embora não hegemônico entre os antropólogos, o materialismo histórico é essencial para o entendimento das formações sociais capitalistas e não capitalistas. Para explicitar o diálogo entre marxismo e antropologia, e em especial com a antropologia evolucionista de Lewis Henry Morgan, resgatamos o pensamento de Marx e Engels quanto as determinações sociais, materiais e simbólicas. Destacamos contribuições de E. P. Thompson, além do pensamento do antropólogo Maurice Godelier, considerado como marxista estruturalista.

Palavras-chave: Economia; Cultura; Antropologia marxista.

NEXOS ENTRE ECONOMÍA Y CULTURA: APORTES DEL MATERIALISMO HISTÓRICO Y LA ANTROPOLOGÍA MARXISTA

Resumen

Como parte integrante de un estudio que busca evidenciar los nexos entre economía y cultura en los procesos de producción de la existencia humana, partimos del supuesto de que, aunque no hegemónico entre los antropólogos, el materialismo histórico es esencial para el entendimiento de las formaciones sociales capitalistas y no capitalistas. Para explicitar el diálogo entre marxismo y antropología, y en especial con la antropología evolucionista de Lewis Henry Morgan, rescatamos el pensamiento de Marx y Engels en cuanto a las determinaciones sociales, materiales y simbólicas. Destacamos contribuciones de E. P. Thompson, además del pensamiento del antropólogo Maurice Godelier, considerado como marxista estructuralista.

Palabras clave: Economía; Cultura; Antropología marxista.

A pseudo incompatibilidade entre antropologia e marxismo

A partir do final do século XIX, quando a antropologia toma corpo de disciplina acadêmica, os antropólogos analisam, sobretudo, as formas de organização de sociedades não capitalistas, entendidas como povos não ocidentais ou pré-capitalistas. De uma maneira geral, por desconsiderar as categorias de análise do materialismo histórico, a-historicizam e naturalizam as relações sociais, o que pode nos levar a crer que individualismo e propriedade privada, por exemplo, são categorias que aparecem como se fossem recorrentes em toda a história das relações que os

¹ Artigo recebido em 13/12/2017. Aprovado em 27/12/2017. Publicado em: 31/01/2018. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.15i28.p9640>

² Professor do Instituto Federal de Rondônia - IFRO; Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF.

³ Doutora em Ciências Políticas e Sociologia (Programa de Sociologia Econômica e do Trabalho) pela Universidade Complutense de Madrid. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF (Mestrado e Doutorado).

seres humanos, mediados pelo trabalho, estabelecem com a natureza e entre si. Por estarem hegemonicamente ancorados em concepções de cultura que dizem respeito a um conjunto de práticas de produção da existência humana, cujas particularidades devem ser verificadas em cada um dos grupos sociais, os antropólogos, de um modo geral, consideram que antropologia e marxismo não são compatíveis, uma vez que os marxistas reduziram a história da humanidade às determinações econômicas. O referido termo também tem sido utilizado em outras áreas do conhecimento, como na educação, na qual o emprego da expressão tem sido mais genérico, mas, em linhas gerais, tem procurado caracterizar um momento em que, por uma conjunção de fatores, abre-se a possibilidade para introdução de inovações ou aceleração de transformações já postas em processo.

Um exemplo dessas considerações vem do antropólogo político Pierre Clastres. Sob a influência de Claude Lévi-Strauss, Clastres fez importante pesquisa sobre os índios da América do Sul, procurando demonstrar a falsidade do pressuposto de que todas as sociedades evoluem de um sistema "tribal", "comunista" e "igualitário" para sistemas hierárquicos. De acordo com seus estudos, as sociedades não hierárquicas são portadoras de mecanismos culturais que impedem ativamente o aparecimento de figuras de comando – seja isolando os possíveis candidatos a chefe, seja destituindo-os do poder de mando. Nessa perspectiva, no livro *A sociedade contra o Estado* defende que essas formas sociais não hierárquicas não podem ser consideradas primitivas ou atrasadas. Alguns dias antes de sua morte, em julho de 1977, publicou o artigo *Os marxistas e sua antropologia*, afirmando que:

[...] se o etnomarxismo constitui, por um lado, uma corrente ainda poderosa nas ciências humanas, a etnologia dos marxistas é, por outro, de uma nulidade absoluta ou, melhor, radical: é nula na raiz. Eis por que não é necessário entrar no detalhe das obras: pode-se sem dificuldade tomar em bloco homogêneo igual a zero.⁴

A crítica à antropologia marxista não é oriunda apenas dos antropólogos, nem é uma crítica de tempos idos, manifestando-se na atualidade. O filósofo Peter Singer, professor Universidade de Princeton, em seu livro *A Vida Que Podemos Salvar: Agir agora para pôr fim à pobreza no mundo* (2011) afirma que o marxismo não pode servir como teoria útil à antropologia porque este teria um suposto caráter economicista-reducionista. Ora, o próprio Engels já dizia:

⁴ Disponível em: http://pt-br.prototype.wikia.com/wiki/Os_Marxistas_e_sua_Antropologia.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez se quer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fator econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. (ENGELS, 1982, p. 547).

A concepção de que o elemento cultural tem tanta importância quanto o elemento econômico está implícito nesta passagem de *A origem da família e da propriedade privada*:

[...] o fator decisivo na história é, eu última instancia, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção de meios de existência, de produtos alimentícios, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso; de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie. (ENGELS, 1984, p.10)

Para analisar a “produção do homem mesmo” é necessário observar suas determinações históricas, considerando vida material e simbólica, e as relações dialéticas entre infraestrutura e superestrutura. Tendo em conta que o significado original de cultura está relacionado à lavoura ou cultivo agrícola, Eagleton (2003, p.12) em *A ideia de cultura*, ressalta que numa “perspectiva etimológica, a expressão, hoje popular, “materialismo cultural”, é algo tautológica. Inicialmente, “cultura” designava um minucioso processo material, o qual veio a ser metaforicamente transposto para os assuntos do espírito”.

Ainda que a reflexão-guia do marxismo seja o desenvolvimento histórico do capitalismo, o que requer a análise da mercadoria, Marx e Engels necessitaram da apropriação crítica de Lewis Henry Morgan. Encontraram em Morgan evidências empíricas sobre a formação do Estado e das classes sociais, além da correspondência entre produção material e poder político, o que foi exposto em *A Ideologia Alemã* (2007). Também em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, cujo subtítulo é trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan, Engels nos evidencia sua afinidade com o evolucionismo cultural⁵. Fundamentando-se em Morgan, analisa os sistemas de parentesco e o desenvolvimento da propriedade em três estágios de evolução do progresso humano: a selvageria, a barbárie e a civilização.

⁵ Uma discussão mais aprofundada sobre essa relação pode ser vista em Leiner (2016).

Em um estudo sobre a relação entre marxismo e antropologia, o professor Mauro W. B. de Almeida, da Unicamp, afirma que havia tanto afinidade ideológica quanto afinidade teórica entre Marx, Engels e Morgan, já que este “havia valorizado o comunismo e a democracia da sociedade norte-americana nativa, colocando-os acima do individualismo competitivo dos ianques da Nova Inglaterra” (ALMEIDA, 2003, p.76). Sendo assim, para Almeida, não há nenhum problema para Marx e Engels em admitir a validade dos textos de Morgan, mesmo sendo esse um antropólogo evolucionista. “Nada mais natural portanto do que acolher Lewis Morgan na linha de frente da ciência da história”. (2003, p.76).

Em Formações econômicas pré-capitalistas, Marx (1985) estuda a gênese de sociedades plenamente desenvolvidas, ou seja, o modo de produção capitalista, reconhecendo uma variedade de formações sociais e regimes de propriedade que modificam as relações sociais. Além de noções de modo de vida, a *A Ideologia Alemã* (MARX, 2007) anunciava a passagem de formas de propriedade comunal a propriedade privada capitalista; a passagem do campo a cidade; a passagem do trabalho coletivo ao trabalho alienado.

Interessante observar que, não fazendo uso da palavra cultura, em Introdução à crítica da economia política, Marx afirma que a produção de indivíduos é determinada socialmente. Assim, “a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”. Mediada pelas condições objetivas, materiais e simbólicas da produção da existência humana, “a fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com garfo e faca é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes” (MARX, 1978, p.110).

O escopo deste artigo não nos permite discorrer sobre a obra de Marx e Engels para afirmar a afinidade do marxismo com a antropologia. Entendemos que para buscar os nexos entre economia e cultura, não é possível desconsiderar o filósofo italiano Antônio Gramsci. Não por casualidade, fundamentado em Gramsci e tendo em conta as bases materiais da cultura, Raymond Williams nos alerta sobre importância da hegemonia cultural na conformação de um bloco histórico Em Gramsci, cultura e antropologia, Kate Crehan (2004, p. 20) assegura:

A obra de Gramsci pode ser muitíssimo esclarecedora para os antropólogos. A sua abordagem da análise dos mundos culturais dos camponeses, e outros grupos não pertencentes às elites, proporciona aos antropólogos relatos potencialmente estimulante desses mundos.

O que significa dizer que haveria incompatibilidade entre antropologia e marxismo? De nossa parte, entendemos que as críticas à antropologia marxista não estão assentadas necessariamente nos fundamentos do marxismo, mas na concepção estruturalista do marxismo, que reduz as relações sociais à esfera do econômico. Contra o reducionismo econômico foram fundamentais a obra de Gramsci e do historiador marxista E. P. Thompson, os quais elegem a cultura como uma categoria que possibilita a análise de um determinado bloco histórico e/ou um processo histórico estruturado. Thompson lutou ardentemente contra a concepção estruturalista presente na obra de Louis Althusser (1998), cujo pensamento era hegemônico no interior dos partidos comunistas nas décadas de 1950 e 1960, pelo menos⁶.

Para Thompson, que desafios devem ser enfrentados pelos historiadores e pelos marxistas, de uma maneira geral? Em *Folclore, antropologia e história social*, escrito em 1977, e publicado no Brasil somente em 2001, Thompson insiste sobre os nexos entre economia e cultura, convidando os historiadores para o debate com os antropólogos. Segundo Leal (2013, p.26), nos “assegura que não podemos, por exemplo, entender o sistema agrário dos pequenos produtores sem investigar as práticas hereditárias, os dotes e, quando for o caso, o ciclo de desenvolvimento familiar”. No entanto, qual a diferença entre antropologia e história? Fundamentado na sexta tese de Marx sobre Feuerbach, adverte que, “há de se encontrar a estrutura na particularidade histórica do conjunto das relações sociais” (THOMPSON, 2001, p.248), mas devemos estar atentos para não transpor mecanicamente as conclusões da pesquisa antropológica para a história.

A antropologia pode fazer descobertas acerca de sociedades particulares e revelar estruturas básicas de sociedades em geral, entretanto:

A história é uma disciplina do contexto e do processo; todo significado é um significado-dentro-do-contexto e, enquanto as estruturas mudam velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas. (THOMPSON, 2001, p. 243)

⁶ No século XXI, a disputa permanece ativa entre os marxistas. Vide a obra recente de Luiz Eduardo Motta (2014) com o sugestivo título *A favor de Althusser: revolução e ruptura na Teoria Marxista*.

A antropologia de Thompson: um “chamado” aos marxistas

Não apenas no Prefácio aos três volumes da *Formação da classe operária inglesa*, mas no conjunto de sua obra, o historiador marxista E.P. Thompson evidencia as bases materiais da cultura, assegurando que a classe é uma formação tanto econômica quanto cultural. Em *Costumes em Comum* (1998, p.304) analisa a economia moral da plebe inglesa no século XVIII e as novas formas de disciplinamento do trabalho requeridas pela Revolução Industrial, evidenciando que “não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura”. Ao longo de seus estudos sobre o fazer-se de homens e mulheres trabalhadoras, dedica-se ao que considerava um silêncio na obra de Marx:

Há uma preocupação que corre ao largo de toda a minha obra, inclusive antes que eu percebesse totalmente o seu significado. Esta preocupação se refere ao que considero um verdadeiro “silêncio” em Marx, silêncio que se encontra na área que os antropólogos chamariam sistemas de valores. Não que Marx não tenha dito nada que possa preencher esse “silêncio”, mas há um “silêncio” em relação a reflexões de tipo cultural e moral.⁷ (THOMPSON, 1979, p. 315)

No embate contra o estruturalismo de Althusser, as reflexões sobre antropologia foram fundamentais. Como lidar com as contradições de processos históricos mais profundos, sem observar os problemas revelados pelos antropólogos? Como membro do Grupo de Historiadores do Partido Comunista da Grã-Bretanha, junto com Raymond Williams, Stuart Hall, e Eric Hobsbawm essa opção teórico-metodológica implicaria numa “autocrítica marxista” (THOMPSON, 2001, p. 228). As escolhas de Thompson, de ênfase nas questões culturais, não configuravam apenas uma escolha temática, mas um modo de escrever a história tendo em conta as experiências econômico-culturais da classe trabalhadora: “Em meu trabalho me interessaram especialmente os valores, a cultura, o direito, e essa zona onde a escolha que se chama geralmente escolha moral se faz manifesta”. Isto porque, para ele, existia “uma ausência total inclusive de uma linguagem para tratar a moral e os valores, o que constituiu uma característica distintiva do stalinismo” (THOMPSON, 1979, p. 315-316).

No artigo *Folclore, Antropologia e História Social* chama para o debate não apenas os marxistas, mas também os antropólogos:

⁷ Este texto de Thompson encontra-se somente em língua espanhola. Toda a tradução foi feita pelos autores do artigo em questão.

No trabalho a que me dediquei nos últimos dez anos, sobre a história social inglesa do século XVIII, é verdade que me deparei com problemas de recuperação e compreensão da cultura popular e do ritual, problemas possíveis de serem vistos, de modo muito geral, como mais próximos às preocupações da antropologia social que da história econômica. Também é verdade que estou cada vez mais propenso a dispor de materiais folclóricos. (...), Mas o meu conhecimento da antropologia ocidental é intermitente e eclético. (THOMPSON, 2001, p.227-228)

De forma revisitada, sua incursão pela antropologia se dá, entre outros, pela necessidade de compreender a cultura consuetudinária do século XVIII. Embora reconhecendo sua pouca densidade teórica em relação aos estudos antropológicos, defende que “a atenção às formas e aos gestos do ritual podem fornecer significativas contribuições ao conhecimento histórico” (THOMPSON, 2001 p. 245). Argumentava que, ao invés de explicações pré-fabricadas pelos marxismo estruturalista, preferia examinar essas manifestações em seus próprios termos e dentro de seu próprio conjunto de relações. Desse modo, se utilizava de uma perspectiva de pesquisa em que “o historiador deve aprender a dar atenção e escutar grupos muito díspares de pessoas e tentar compreender seu sistema de valores e sua consciência” (THOMPSON, 1979, p. 309). Desprezando as abordagens funcionalistas, estruturalista e a tradição economicista do marxismo no interior da antropologia histórica, Thompson (2001, p. 229) esclarece que:

O estímulo antropológico se traduz primordialmente não na construção do modelo, mas na identificação de novos problemas, na visualização de velhos problemas em novas formas, na ênfase em normas (ou sistemas de valores) em rituais, atentando para as expressivas funções das formas de amotinação e agitação, assim como para as expressões simbólicas de autoridade, controle e hegemonia.

Para ele, o ser e o pensar são indissociáveis, o que o leva a afirmar que a assertiva “o ser social determina a consciência social” deve ser submetida a exame rigoroso. A experiência, então, é considerada como termo médio entre ser social e consciência social. Conceito fundamental, mas “termo ausente” (THOMPSON, 1981) entre os marxistas estruturalistas, a experiência compreende “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados” (THOMPSON, 1981, p.15).

Thompson introduz a categoria experiência e a articula com a cultura. Segundo Moraes e Müller (2003, p. 12), ambas constituem “um ponto de junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e

da intervenção humanos”. Ao entender a cultura como componente não passivo de análise histórico-social, Thompson reconhece que a experiência vivida, além de pensada, é também sentida pelos sujeitos. Conforme ele mesmo afirma:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189)

Para Thompson é preciso evidenciar a ‘história dos de baixo’ para apreender o processo histórico. Como ele mesmo diz, “há um sem-número de contextos e situações em que homens e mulheres, ao se confrontar com as necessidades de sua existência, formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria, intrínsecos ao seu modo de vida” (THOMPSON, 2001, p 200). Assim, não se pode negligenciar o diálogo entre o ser social e a consciência social, diálogo que se processa em ambas as direções. “A consciência, seja como cultura não autoconsciente, ou como mito, ou como ciência, ou lei, ou ideologia articulada, atua de volta sobre o ser, por sua vez: assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido” (THOMPSON, 1981, p. 17).

O nosso autor se lamentou inúmeras vezes de estudiosos como Althusser que, segundo ele, se recusavam a dar ouvidos aos argumentos de historiadores e antropólogos sobre essas questões. Partindo da tradição crítica marxista, seu propósito era refletir sobre os modos em que o ser humano está imbricado em relações de produção, mas também e, sobretudo, o modo como estas experiências materiais se moldam em formas culturais. Para ele, não existe uma ideologia moral pertencente a uma “superestrutura”. E acrescenta: “o que há são duas coisas que constituem as duas faces de uma mesma moeda” (THOMPSON, 1979, p.315). Isso o fez recusar a infeliz metáfora do edifício, de Marx, buscando as evidências empíricas das relações dialéticas entre base e superestrutura.

Se desejo efetuar uma junção não apenas com a antropologia social, mas, também com a antropologia marxista, estou convencido de que devo abandonar o conceito, curiosamente estático, de base e superestrutura, pelo qual, na tradição marxista dominante, a base vem identificada com o econômico, afirmando uma prioridade heurística das necessidades e comportamentos econômicos diante das normas e sistemas de valores. (THOMPSON, 2001, p. 252-253)

Para o historiador marxista, a religião e outros imperativos morais estão imbricados com as necessidades econômicas. Seguindo a tradição inaugurada por Richard Hoggart e Raymond Williams, interessava-se pelas múltiplas dimensões dos seres humanos, valorizando a cultura, os costumes, as tradições, os valores morais e as histórias das pessoas comuns – elementos esquecidos tanto pela historiografia liberal quanto pela historiografia marxista predominante. Argumenta sobre a necessidade de uma aproximação entre a história social e a antropologia - a história era, sobretudo, contexto, processo e movimento.

Questionou a ideia de ser possível descrever um modo de produção em termos econômicos pondo de lado, como secundários e menos reais, as normas, a cultura, e os conceitos sobre os quais se organiza um modo de produção. Criticava, então, a relutância dos historiadores da tradição marxista em acrescentar esse alargamento que julgava extremamente necessário. Esta resistência estava ligada a uma noção restritiva do que é a economia e a uma leitura que ignorava ou subestimava aspectos importantes da obra de Marx.

No artigo Modos de dominação e revoluções na Inglaterra (2001) ressalta que, embora a economia se constitua como determinação em última instância, deve-se ter em conta que os eventos econômicos são também eventos humanos, que, por sua vez, encontram-se entrelaçados com eventos sociais e culturais. A economia e a cultura andam lado a lado na obra de Thompson. De acordo com suas próprias palavras: “é essencial manter presente no espírito o fato de os fenômenos sociais e culturais não estarem ‘a reboque’, seguindo os fenômenos econômicos à distância: eles estão em seu surgimento, presos na mesma rede de relações” (THOMPSON, 2001, p. 208).

Para Edward Thompson, o modo de produção é uma totalidade, e possui uma centralidade no que diz respeito à formação da vida humana e da experiência social. No entanto, o modo de produção não se reduz ao econômico, mas compõe normas, valores e cultura. Os costumes e o direito consuetudinário no período estudado por Thompson estavam longe de serem estáticos e permanentes, sendo campos permanentes de disputas e conflitos sociais. Dialogando criticamente com os antropólogos, e em especial com o historiador Peter Burke, esclarece que, como campo de conflitos:

[...] o costume era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes.

Essa é uma razão pela qual precisamos ter cuidado quanto à generalizações como “cultura popular”. Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente nos trabalhos de historiadores sociais, uma perspectiva ultra consensual dessa cultura, entendida como “sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados”. (THOMPSON, 1998, p. 16-17)

Esses pressupostos obviamente não significavam que Thompson considerava que a formação da classe é independente de determinações objetivas e nem que a classe possa ser definida como simples fenômeno cultural. Insistiu: “a classe é uma formação tanto cultural como econômica” (THOMPSON, 1987), porém, essas determinações exigem um exame muito escrupuloso.

Para o autor, está implícito na obra de Marx que é um erro definir o ser humano como um homem econômico. Assim, sua crítica aos marxistas estruturalistas “é totalmente complementar e em nenhum modo em conflito com a tradição marxista” (THOMPSON, 1979, p. 317). Sua luta intelectual e política se deu com a intenção de contrapor-se a manifestações do marxismo marcadas pelo determinismo econômico e pela negação da ação humana. Destacava da obra de Marx em especial nos *Grundrisse*⁸, uma passagem na qual o filósofo alemão enfatizava as múltiplas manifestações da vida social. Citando Marx (*apud* THOMPSON, 2001, p. 254):

Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas relações que atribuem posição e influência a qualquer outra produção e suas relações. É uma iluminação geral, em que são imersas todas as cores e que modifica suas tonalidades. É um éter especial a definir a gravidade específica de que tudo dele se destaca.

A antropologia marxista de Maurice Godelier

Além das contribuições de Thompson, é importante considerar as contribuições da antropologia marxista⁹ para compreensão das relações entre economia e cultura nos processos de produção da vida social, e, para a crítica do “reducionismo econômico” que caracteriza o estruturalismo de Louis Althusser. Embora um de nossos propósitos seja resgatar algumas ideias de Maurice Godelier, antropólogo de

⁸ Outro grande historiador inglês, Eric Hobsbawm considera os *Grundrisse* como “o único guia para o pleno entendimento do tratado do qual O capital é apenas uma pequena parte, e uma inigualável introdução à metodologia do Marx maduro” (HOBBSAWM, 2011, p. 120).

⁹ No Brasil é difícil identificar antropólogos considerados marxistas. Em nosso estudo, nos caberá o desafio de analisar os trabalhos de Darci Ribeiro, José Sérgio Leite Lopes e Moacir Palmeira que, de alguma maneira se utilizam de referenciais teóricos marxistas.

renome internacional, o mesmo é considerado como marxista estruturalista. Para Maria Cecília Turatti (2011, p. 192), por exemplo, Godelier “nos apresenta um esforço teórico pecando por excesso de teorismo e nitidamente marcado pelo estruturalismo de Althusser”. Referindo-se a Godelier, Claude Meillassoux, Emmanuel Terray e Pierre-Philippe Rey, da escola francesa de antropologia marxista, a autora afirma que eles incorreram no erro de:

[...] tentar encontrar as categorias que acreditam existir – livre de determinação histórica – em todas as sociedades, como aconteceu com o conceito de classe. E se, de fato, aos nossos olhos, este erro ocorreu, foi de longe Maurice Godelier quem o cometeu sem acrescentar nada de positivo ao marxismo e ao conhecimento da história. Trasmudar as categorias do estruturalismo lévi-straussiano em categorias compreensivas pertinentes ao estudo que Marx fez do capital, não só representa um impropriedade diante da própria historicidade do marxismo, como confunde a compreensão deste último, ao violentá-lo como a introdução de categorias que lhe são estranhas”. (TURATTI, 2011, p.213-214)

Francês e filósofo de formação, Godelier foi atraído para a antropologia devido às aulas com Claude Lévi-Strauss, fundador da antropologia estruturalista e de quem se tornou professor assistente no Laboratório de Antropologia Social do Colégio de França. No livro *Antropologia e economia*, Godelier (1974) defende a possibilidade de uma antropologia calcada no marxismo. Assim como Marx, analisa textos de antropólogos evolucionistas como Henry Maine e Lewis Morgan, buscando as contribuições desses pensadores. Sua crítica centra-se em especial na escola formalista (Robbins Burling, Edward Leclair, Frank Cancian)¹⁰ e, embora abrande a crítica a Karl Polanyi¹¹, considera que tanto a escola formalista, quanto a substantivista são vertentes do funcionalismo e, portanto, são incapazes de apreender a essência dos processos econômicos. Discordando da tese de Polanyi de que a economia moderna está desincorporada da estrutura social, defendendo que em toda sociedade existe uma relação entre o econômico e o não econômico. A racionalidade econômica

¹⁰ O formalismo é uma corrente que se define como a ciência que estuda o comportamento humano como uma relação entre fins e meios. Para os formalistas qualquer resposta econômica é uma adaptação ao meio ambiente e sempre será de natureza racional, uma vez que tenta atingir os fins, otimizando os resultados. Isso significa que toda sociedade tenta maximizar seus meios: alcançar o máximo com o mínimo esforço.

¹¹ Karl Polanyi (1886—1964) foi um filósofo social, historiador da economia, antropólogo econômico, sociólogo e economista político húngaro, conhecido por sua oposição ao pensamento econômico tradicional. Sua principal obra é *A Grande Transformação*, de 1944, onde ele funda o substantivismo, uma abordagem na linha da antropologia econômica que destaca as relações entre economia, sociedade e cultura.

“não se reduz, de modo algum, a uma significação ‘puramente’ econômica” (GODELIER, 1969, p. 332). Por outra parte, denuncia que Polanyi, somente vê na redistribuição uma simples extensão do princípio de reciprocidade que preside as relações de parentesco.

Maurice Godelier afirma que conceitos e procedimentos epistemológicos marxistas são importantes para a análise antropológica. Para ele, um modo de produção determinado corresponde a um modo de organizar a sociedade, existindo correspondência entre as relações econômicas (infraestrutura) e as relações sociais (superestrutura). Mas qual a relação entre o marxismo de Godelier e o estruturalismo antropológico? Podemos dizer que há em comum é a ideia de analisar as relações sociais como totalidades, já que:

Só um enfoque estruturalista ou um enfoque marxista se ocupam explicitamente em buscar, sob a diversidade das semelhanças e diferenças, uma ordem subjacente, a lógica invisível das propriedades objetivas das relações sociais e suas leis de transformação. (GODELIER, 1974, p. 28)

Sobre as divergências entre estruturalismo e marxismo, Godelier (1977) destaca que Lévi-Strauss separa o estudo da forma das relações sociais da análise de suas funções. Ele jamais estuda sociedades concretas, totalidades orgânicas específicas, ou seja, não estuda o problema da articulação real dos níveis estruturais numa sociedade. Enfim, Lévi-Strauss não analisa as infraestruturas, a análise das relações entre seres humanos entre si na apropriação da natureza. Criticando Lévi-Strauss, Godelier procura elucidar a distinção entre imaginário e simbólico. E o faz contrariando Lévi-Strauss, para quem o simbólico triunfaria sobre o imaginário e sobre o real (GODELIER, 2001). Godelier afirma a prevalência do real, embora possa haver simbólico e imaginário. O marxismo parte do real para a sua análise.

Há o real (visível) e há o simbólico e o imaginário (invisível), e a tarefa da antropologia marxista é encontrar a junção desses elementos para realizar a análise. Essa junção está na cultura porque é ela o elemento que faz o imbricamento das estruturas sociais. Por isso, a análise deve ser sempre do conjunto das relações:

[...] todo o problema reside no fato de os antropólogos funcionalistas e, frequentemente, aqueles que se dizem marxistas, conceberem, de maneira espontânea e não científica que as relações de produção só podem existir sob uma forma que as distingue e as separe de outras relações sociais, como é o caso das relações de produção no modo de produção capitalista. Ninguém contestará que representa um progresso em relação ao empirismo abstrato e associacionista a

recusa de estudar as relações sociais separadamente, para as tomar, pelo contrário, no seu conjunto e nas relações recíprocas, quer dizer, supondo que elas formem um sistema de relações. (GODELIER, 1977, p. 61-62)

Essas relações induzem à procura das articulações entre mito e realidade, entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, vistos sempre como totalidades vividas e pensadas simultaneamente. Em qualquer atividade humana existe um complexo de relações sociais, cuja presença e cuja intervenção são necessárias para que essa atividade tenha lugar. As representações advindas desta relação não existem apenas no pensamento abstrato, mas são ideias expressas numa língua e comunicadas de geração em geração, no curso de aprendizagem das técnicas. A conclusão é que o pensamento e a linguagem funcionam em parte como elemento das forças produtivas. As ideias não são simplesmente o que são, mas também o que obrigam a fazer.

Portanto, em Godelier há uma relação de reciprocidade entre base e superestrutura, o que havia sido enfatizado por Engels há muito tempo. Ao contrário do que desejam os críticos que acusam o marxismo de ser uma teoria reducionista:

[...] o desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico etc., repousam sobre o desenvolvimento econômico. *Mas todos eles atuam, igualmente, uns sobre os outros*, bem como sobre a base econômica. E isto porque a situação econômica não é a causa, o único motor, e todo o resto simples ação passiva. Ao contrário, sempre existe ação recíproca sobre a base da necessidade econômica, que sempre predomina em última instância. (ENGELS, 1981, p. 231, grifo nosso)

Quando Godelier retoma a relação base e superestrutura no pensamento marxista, o faz dando ênfase ao papel da cultura na constituição das forças produtivas. Sobre a questão da ideologia, afirma Carvalho (1985, p. 159):

Na verdade, sem abandonar o pressuposto original da determinação do econômico, do papel dominante do parentesco e de sua função como relação de produção, será na questão do ideológico que a contribuição de Godelier será mais incisiva para a teoria antropológica. E isso porque pensa o ideal e todas as suas formulações, não como oposição ao material, nem como seu simples reflexo, mas como forma de produzir sentido, diretamente imbricada na produção das materialidades.

É nessa perspectiva que em *O enigma do dom*, Maurice Godelier (2001) analisa o livro clássico *Ensaio sobre a dádiva*, de Marcel Mauss (publicado pela primeira vez em 1925). Nele, Godelier (2001, p. 7-8) discute questões relativas à solidariedade,

reciprocidade e cooperação diante das adversidades do neoliberalismo, enfatizando que:

É o contexto de uma sociedade ocidental na qual se multiplicam os excluídos, de um sistema econômico que, para permanecer dinâmico e competitivo, deve “enxugar” as empresas, reduzir os custos, aumentar a produtividade do trabalho e, por isso, diminuir o número daqueles que trabalham, jogá-los maciçamente no desemprego — um desemprego que se espera provisório e que, para muitos, acaba por se mostrar permanente.

Explicita que, embora o texto de Mauss tenha servido como base privilegiada da análise econômica das relações de troca (e não da produção), possui vários contatos com a análise da mercadoria de Marx.

Mas os dois mundos, aquele dos dons e aquele das mercadorias, são realmente comparáveis. Ao fetichismo dos objetos dos dons corresponde o fetichismo das mercadorias, e ao fetichismo dos objetos sagrados corresponde aquele do dinheiro funcionando como capital, como valor dotado do poder de gerar valor por si mesmo, como dinheiro capaz de gerar dinheiro. Eis a mitologia do capital. (GODELIER, 2001, p.109)

Em suma, Godelier enfatizou a necessidade do debate com outras matrizes teóricas, inclusive com o estruturalismo antropológico. Buscando se distanciar tanto de Althusser quanto de Lévi-Strauss, para ele, “a estrutura é realidade em movimento, conexões temporais, que se reproduzem durante certa época histórica antes de desaparecer, deixando lugar para outras” (GODELIER, 1976, p. 42).

Para ficar pensando...

Por que povos e comunidades tradicionais raramente se constituem como objeto de estudo dos marxistas? Por que apenas antropólogos não marxistas se dedicam a análise desses modos de vida que ainda perduram entre nós? Afinal, quais as contribuições do marxismo para a antropologia e vice-versa? Não podemos concordar com a tese de que os fundamentos teóricos do materialismo histórico não podem servir como quadro teórico para a antropologia. As noções de modo de vida; a análise das economias ditas primitivas, calcadas na produção do valor de uso; a crítica à religiosidade como reino autônomo; o entendimento da práxis como terreno do pensamento presentes nas teses sobre Feuerbach, e a análise da economia burguesa e do desenvolvimento capitalista não seriam componentes de um quadro teórico que adensa a análise de temas caros à antropologia?

O diálogo entre marxismo e antropologia pode se tornar mais profícuo se incorporamos os Estudos Culturais, sobretudo a análise de Thompson (2001) e Williams (2011). Se o materialismo histórico se propõe ao estudo e transformação da sociedade, é preciso ter em conta que a cultura está imersa, é parte constitutiva e constituinte da totalidade social. Isso envolve a vida nas cidades, no campo, nas grandes concentrações urbanas e nas pequeninas comunidades tradicionais que sobrevivem em pleno século XXI.

Raymond Williams acredita que o conceito de hegemonia não pode ser entendido como um conceito estático. Ao contrário. Suas estruturas internas são muito complexas e por serem constantemente desafiadas, precisam ser renovadas, recriadas e defendidas de forma contínua. Referindo-se a um conjunto de significados e valores experimentados enquanto práticas que abrangem muitas áreas da vida, a hegemonia constitui um sentido absoluto de realidade que, para a maioria dos membros da sociedade, torna-se difícil mover-se. Mesmo assim é preciso considerar o que acontece fora do modo dominante:

Nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma sociedade dominante ou ordem da sociedade e, destarte, nenhuma cultura dominante pode esgotar toda gama de prática humana e da intenção humana (essa gama não é o inventário de alguma 'natureza humana' original, mas ao contrário, é aquela gama extraordinária de variações práticas e imaginadas pelas quais seres humanos se veem como capazes). (WILLIAMS, 2011, p. 59)

Entre essas variações práticas e imaginadas, estão os povos e comunidades tradicionais que, no contexto da acumulação flexível do capital, insistem em preservar seus modos de vida. Seriam elas, ainda hoje, formas sociais pré-capitalistas, como preconiza a teoria evolucionista? Do nosso ponto de vista, assim como a infeliz metáfora do edifício está a infeliz expressão "sociedades pré-capitalistas". Afirmando não ser o socialismo nem cópia nem decalque de outras experiências históricas, José Carlos Mariátegui defende que o coletivismo agrário é uma importante estratégia política na luta pelo socialismo indo-americano, pois se fortalecida a organização coletiva, os "povos de economia rudimentar" não precisarão "sofrer a longa evolução pela qual passaram outros povos".

Cremos que entre as populações "atrasadas", nenhuma reúne, como a população indígena inca, condições tão favoráveis para que o comunismo agrário primitivo, subsistente em estruturas concretas e no profundo espírito coletivista, transforme-se, sob a hegemonia da classe proletária, numa das bases mais sólidas da sociedade

coletivista preconizada pelo comunismo marxista. (MARIÁTEGUI, 2011, p.144)

De nossa parte, ao contrário de Jean Tible (2013), não se trata de resgatar o “Marx Selvagem”, mas buscar os nexos entre economia e cultura nas formações sociais da América indígena, questão essa que pode ser adensada com os estudos de Mariátegui sobre o *ayllu* (comunidade) e o comunismo agrário dos Incas, por ele nomeados de socialismo indo-americano. Sendo assim, devemos considerar os estudos sobre espaços/tempos das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais (TIRIBA; FISCHER, 2015) que, embora submersas no contexto da acumulação flexível, suas práticas econômico-culturais preservam modos de vida calcada no trabalho coletivo e na apropriação coletiva de seus frutos. Puro romantismo, poderiam dizer alguns!

Como nos ensina Williams, ao analisar “culturas residuais” e “culturas emergentes” não podemos esquecer que elas tanto podem ser “alternativas” como podem, de fato, ser “opositoras” ao modo de produção capitalista. Sobre a dificuldade de romper a hegemonia, enfatiza que:

As dificuldades da prática humana fora ou em oposição ao modo dominante são obviamente reais. Elas dependem muito da prática estar ou não em uma área em que a classe e a cultura dominantes têm um interesse e uma participação. Se o interesse e a participação são explícitos, muitas novas práticas serão alcançadas e, se possível, incorporadas – ou então extirpadas com extraordinário vigor. (WILLIAMS, 2011, p. 59-60)

Para finalizar, entendemos que o materialismo histórico, embora não hegemônico entre os antropólogos, é imprescindível para o entendimento das formações sociais, estando elas submersas ou subsumidas, em maior ou menor grau, ao modo de produção capitalista. Não é possível falar de cultura sem relacioná-la as suas bases materiais. Se uma das especialidades da antropologia é a observação de culturas “pré-capitalistas” (ou, melhor, não capitalistas) por que os marxistas não podem se atrever a tal? Faltariam ao materialismo histórico categorias que possibilitem a análise de comunas rurais ou povos de economia rudimentar? Sabemos que não são poucos os esforços para compreender a cultura como parte integrante do processo de apreensão da totalidade social. Como desdobramento deste estudo, vale aprofundar, entre outros, a crítica ao pensamento de Maurice Godelier e outros antropólogos considerados marxistas estruturalistas.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

CARVALHO, Edgar de Assis. Marxismo antropológico e a produção das relações sociais. *In: Revista Perspectivas*, volume 8, p. 153-175. São Paulo, 1985.

CREHAN, Kate. **Gramsci, cultura e antropologia**. Lisboa: Editora Campo da Comunicação, 2004.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates — Atividades Editoriais, 2003.

ENGELS, Friedrich. Carta a B. Borgius. *In: FERNANDES, Florestan (org.) Marx e Engels: História*. São Paulo: Ática, 1981.

ENGELS, Friedrich. Carta a Joseph Bloch. *In: BARATA-MOURA, José; CHITAS, Eduardo; MELO, Francisco; PINA, Álvaro (org.). Obras Escolhidas*. Edições Progresso Lisboa - Moscou, 1982.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GODELIER, Maurice. **Racionalidade e Irracionalidade na Economia**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1969.

GODELIER, Maurice. **Antropología y Economía**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1974.

GODELIER, Maurice. **Horizontes da Antropologia**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GODELIER, Maurice. **O enigma do dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSBAWM, Eric. A descoberta dos Grundisse. *In: Como mudar o mundo: Marx e o marxismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LEAL, Davi Avelino. **Direitos e processos diferenciados de territorialização: os conflitos pelo uso dos recursos naturais no rio Madeira (1861-1932)**. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus.

LEINER, Piero C. Marx, Engels e a antropologia: notas sobre uma relação subliminar. *In: dois pontos: Revista do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos*. Curitiba, São Carlos, volume 13, número 1, p. 73-87, abril de 2016.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O problema das raças na América Latina. IV. Desenvolvimento econômico-político indígena desde a época inca até a atualidade. *In: Por um socialismo indo-americano*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. *In: Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Introdução de Eric Hobsbawn. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl e ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. *In: Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”: E.P. Thompson, história e sociologia. *In: XI Congresso Brasileiro de Sociologia/SBS*. Campinas: Unicamp, 2003.

SINGER, Peter. **A vida que podemos salvar: agir agora para pôr fim à pobreza no mundo**. Lisboa: Editora Gradiva, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **Tradición, revuelta y consciencia de classe**. Barcelona: Crítica, 1979.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, antropologia e história social. *In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. *In: Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 405-428, 2015.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. **Antropologia, economia e marxismo: uma visão crítica**. São Paulo: Alameda Editorial, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RELAÇÕES SERES HUMANOS-NATUREZA: TRABALHO, CULTURA E PRODUÇÃO DE SABERES¹

Maria Clara Bueno Fischer²
Doriedson do Socorro Rodrigues³

Resumo⁴

O presente texto traz, a partir do materialismo histórico-dialético, uma contribuição à análise do intercâmbio seres humanos-natureza mediados pelo trabalho como crítica do modo de produção capitalista, que impõe uma ruptura dessa relação nesse intercâmbio. Contudo, contrapondo-se a essa perspectiva, é possível identificar outros modos de vida que resistem a isso no interior das contradições capital-trabalho. As reflexões propostas almejam colaborar com o aprofundamento de análises sobre as relações entre trabalho e educação, em particular o trabalho como princípio educativo, a partir do enfoque do tema relações entre seres humanos e natureza.

Palavras-chave: Relações entre seres humanos-natureza; Trabalho como princípio educativo; Modos de vida. Povos e comunidades tradicionais.

RELACIONES SERES HUMANOS-NATURALEZA: TRABAJO, CULTURA E PRODUCCIÓN DE SABERES

Resumen

El siguiente texto trae, partiendo del materialismo histórico-dialéctico, una contribución a el análisis de intercambio seres humanos-naturaleza por medio de el trabajo como crítica de el modo de producción capitalista, que impone una ruptura de esa relación en ese intercambio. Sin embargo, y en oposición a esa perspectiva, es posible identificar otros modos de vida que resisten a eso en el interior de las contradicciones capital-trabajo. Las reflexiones propuestas buscan colaborar con la profundización de análisis sobre las relaciones de trabajo y educación, en particular el trabajo como principio educativo, enfocando en el tema relaciones entre seres humanos y naturaleza.

Palabras-llave: Relaciones entre seres humanos y naturaleza; Trabajo como principio educativo; Modos de vida; Pueblos y comunidades tradicionales.

HUMAN-NATURE RELATIONS: WORK, CULTURE AND KNOWLEDGE PRODUCTIO

Abstract

The present text brings, from the historical-dialectical materialism, a contribution to the analysis of the human-nature interchange mediated by labor as a criticism of the capitalist production mode, which imposes a rupture of this relation in this interchange. However, in opposition to this perspective, it is possible to identify other ways of life that resist this within the capital-labor contradictions. The proposed reflections aim to collaborate with the deepening of analyses about the relations between labor and education, in particular labor as an educational principle, from the focus of the theme relations between human beings and nature.

Keywords: Relations between human beings and nature; Labor as an educational principle; Ways of life; Traditional peoples and communities.

¹ Artigo recebido em 17/08/2022. Primeira avaliação em 17/08/2022. Segunda avaliação em 18/08/2022. Aprovado em 17/09/2022. Publicado em 10/11/2022. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i43.55637>

² Doutora em Educação pela Universidade de Nottingham, Inglaterra. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Grupos de Pesquisa: Trabalho Educação e Conhecimento (GPTEC/UFRGS) e Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE/UFRGS). Bolsista CNPq - PQ1. E-mail: mariaclara180211@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3835786000876089>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2289-5282>.

³ Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá Pará, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFGA) e do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHLRA/UFGA). Bolsista CNPQ - PQ2. E-mail: doriedson@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1127076028303549>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484.4>

⁴ Este artigo é uma síntese do conteúdo do minicurso “Relações Seres Humanos-Natureza: trabalho, cultura e produção de saberes”, ministrado pelos autores nos dias 14 e 16 de setembro de 2021, pelo GT 09 – Trabalho e Educação - no contexto da 40ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Introdução

“Minha comunidade não consegue viver sem peixe e o rio Xingu é o que dá o peixe pra gente. Então, morreu o Xingu pra gente, a gente também morre junto. O rio é nossa vida. Se o rio secar, a gente morre junto, porque o rio é nossa vida” (Watatakalu Yawalapiti, 2009)⁵.

Essa afirmação é contundente de ações do capital contra povos e comunidades tradicionais e seus processos de resistência, considerando-se que tem sido um imperativo desse sistema o estabelecimento de uma ruptura do vínculo entre a humanidade e a natureza, comprometendo, drasticamente, a vida no planeta em suas diferentes dimensões, como as decorrentes das relações entre trabalho e educação.

Em termos investigativos e de lutas a favor da vida, trata-se de uma ruptura que vem sendo problematizada por um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras do campo Trabalho-Educação⁶, a partir da análise sobre modos de vida em oposição ou resistência ao capital. Referimo-nos a pesquisas sobre experiências que acontecem em:

[...] espaços/tempos que se inter-relacionam, constituindo-se no cruzamento das determinações do capital e da auto atividade de mulheres e homens trabalhadores que insistem em afirmar modos de vida fundados em formas não capitalistas de organização social. São eles: a) espaços/tempos revolucionários—quando são produzidas mudanças estruturais na sociedade. Verifica-se a dualidade de poderes, ou o confronto entre capital e trabalho que se manifesta por meio de revoltas e rebeliões ; b) espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado— nos quais as estratégias associativas de trabalho se configuram como parte integrante da economia popular, da economia popular solidária, dos movimentos de ocupação de fábricas e moradias, do MST, das experiências de agroecologia fundadas no trabalho coletivo e nos laços de solidariedade estabelecidos no conjunto da comunidade; c) espaços/tempos das economias e culturas dos povos e comunidades tradicionais—comunidades indígenas, quilombolas, seringueiros, caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, pantaneiros, pequenos produtores rurais, entre outros grupos vinculados à agricultura ou à pecuária, aos rios ou aos mares, ao agroextrativismo e a ecossistemas específicos (FISCHER; CORDEIRO; TIRIBA, 2022, p. 5).

⁵ Trechos de fala de Watatakalu Yawalapiti no Filme - Povos do Xingu contra a construção de Belo Monte (2009). Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=Vqo2MZzYPHU>.

⁶ Considerem-se, a esse respeito, os trabalhos de Fischer, Cordeiro e Tiriba (2022), Souza (2020), Tiriba e Fischer (2015), Santos (2021), dentre outros.

Sob essa perspectiva investigativa, realizou-se o minicurso cujo objetivo foi contribuir com o aprofundamento das análises sobre as relações entre trabalho e educação, em particular o trabalho como princípio educativo, a partir do enfoque do tema relações seres humanos-natureza, partindo-se da compreensão do trabalho como categoria ontológico-histórica e que é princípio educativo. Teoricamente, dialogamos com textos de Marx (1962; 1984), especialmente, mas também de Engels (2020), com a mediação de leituras de pesquisadores, teóricos, estudiosos da obra de Marx como Löwy (2014), Saito (2021), entre outros.

Num primeiro momento buscamos articular reflexões sobre: a) a ideia que o ser humano é parte da natureza; b) o trabalho, nas suas dimensões ontológico-históricas, enquanto mediação central da relação ser humano-natureza; c) como tem se dado o metabolismo entre seres humanos e natureza é tema central para entender a crise socioambiental no contexto do capitalismo bem como para apreender modos de vida que a ele se opõem; d) as categorias mediações de primeira ordem, que promovem nexos íntimos entre seres humanos e natureza, e as mediações de segunda ordem do capital que tornam hegemônico o modo de produção capitalista.

Na sequência, refletimos sobre modos de vida de povos e comunidades tradicionais cuja investigação demanda discutir e problematizar, epistemologicamente, as relações entre os seres humanos mediadas pelo trabalho e, por conseguinte, o trabalho como princípio educativo. Decorre daí a análise sobre processos de produção de saberes, considerando a relação intrínseca entre economia e cultura, oriunda da relação entre seres humanos e natureza mediada pelo trabalho, e os desafios da integração desses saberes no interior de processos formativos em contextos formais e não formais. Como fio condutor empírico-teórico, partimos da análise das tecnologias de produção da vida e saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. A seguir, ensaiamos alguns desafios para o aprofundamento do tema em tela para estudiosos e ativistas do campo Trabalho-Educação.

Relações seres humanos-natureza mediadas pelo trabalho

Analisar as relações seres humanos-natureza mediadas pelo trabalho é de fundamental importância para pesquisadores e pesquisadoras do Campo Trabalho-Educação dada a centralidade que a categoria trabalho tem para o Campo. O materialismo histórico-dialético é um dos referenciais que nos ajuda a entender

processos sócio-econômico-culturais atuais de aprofundamento de rupturas naquelas relações no capitalismo; e, ao mesmo tempo, de identificar e analisar outros processos que, na contracorrente, resistem à destruição da natureza, incluindo o próprio ser humano.

Partimos da assunção marxiana de que o ser humano é parte constitutiva da natureza e o trabalho é central no metabolismo estabelecido na relação entre o ser humano e a natureza. Na lógica do capital, há uma ruptura radical desse metabolismo, o que nos leva à convicção da imperativa necessidade de identificar e analisar, como parte da historicidade desse fenômeno, outras lógicas existentes, no tempo presente, dessa relação em que grupos sociais lutam para preservar perspectivas de complementaridade e não promover ruptura destrutiva entre ser humano e natureza.

O tema em questão, portanto, assume centralidade para entender, “para além das aparências”, a crise ambiental e ecológica que temos vivido, como nos mostram estudos do campo do marxismo. Isto posto, citamos e comentamos aqui algumas referências teóricas que contribuíram significativamente para nos conduzir, em diálogo com algumas de nossas pesquisas, a reflexão realizada no minicurso e aqui apresentada: a obra de Kohei Saito (2021), intitulada *O Ecosocialismo de Karl Marx*; o livro de Michael Löwy (2005), *Ecologia e Socialismo*; o verbete *Ecologia e Meio Ambiente* de Barbara Harris-White (2020); *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (2012) e o livro *História, Natureza, Trabalho e Educação - Karl Marx e Friedrich Engels*, organizado por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Roseli Salette Caldart (2020). A seguir, alguns comentários acerca desses textos.

As análises do livro *O Ecosocialismo de Karl Marx* (SAITO, 2021) foram particularmente importantes na construção de nossos argumentos. Saito (2021), que apresenta uma reflexão densa, resultante da sua tese de doutorado defendida em 2016, busca reconstruir de forma sistemática a presença de uma crítica de Marx ao capitalismo no que diz respeito às relações entre ser humano e natureza. Para Saito (2021) não é possível compreender de forma plena o escopo da crítica da economia política de Marx se for ignorada a dimensão ecológica presente na obra marxiana,

Já o verbete '*Ecologia e Meio Ambiente*', de Barbara Harris-White (2020), traz uma contribuição relevante ao apresentar uma síntese de alguns autores, como John

Bellamy Foster, que o próprio Saito também comenta, que têm feito esse percurso de analisar em que medida a dimensão ecológica está presente na obra de Marx.

A referência ao *Dicionário da Educação do Campo* de Caldart, Pereira, Alentejano, Frigotto (2012) nos parece fundamental por apresentar um conjunto de verbetes que tratam do tema da relação Ser Humano-Natureza, como os seguintes: agroecologia, agrobiodiversidade, meio ambiente, agrotóxicos, agricultura camponesa, entre outros. A obra incorpora elementos teórico-práticos sobre o tema, “encarnando-os” nos fundamentos da Educação do Campo. À época do minicurso não estava disponível o *Dicionário da Agroecologia e Educação* de Dias, Stauffer, Moura, Vargas (2022), cujos verbetes, praticamente todos eles, permitem ter uma visão sintética e precisa de vários temas que desdobram e materializam elementos teórico-práticos referentes às análises e proposições contemporâneas de religação emancipatória entre seres humanos e natureza.

História, Natureza, Trabalho e Educação - Karl Marx e Friedrich Engels (FRIGOTTO, CIAVATTA e CALDART, 2020), é uma seleção de vários de seus textos; sendo que alguns deles remetem mais diretamente à relação Ser Humano-Natureza.

Em síntese, a realidade da crise ecológica que temos experimentado e o diálogo com esses trabalhos teóricos e de pesquisa nos levou a destacar, para a reflexão no minicurso, os seguintes aspectos: a) ser humano como parte da natureza; b) o processo de trabalho como realização do metabolismo entre ser humano e natureza; c) o capitalismo e as relações ser humano-natureza como ruptura desse metabolismo; d) pensar as relações ser humano-natureza para além do capital.

O trabalho como mediação da interação metabólica seres humanos-natureza

Nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos*, Marx (1962, p. 84) afirma que o homem é parte da natureza: “O homem vive na natureza – significa que a natureza é seu corpo, com o qual deve permanecer em intercâmbio contínuo, caso contrário ele morre [...] homem é parte da natureza”. A natureza é parte do “seu corpo” com o qual deve permanecer em intercâmbio contínuo: homens e mulheres vivem da e na natureza. Do contrário, o ser humano morre. Dizer, como o faz Marx, que a vida psíquica e intelectual do homem está indissolúvelmente ligada à natureza não significa outra coisa senão dizer que a natureza está indissolúvelmente ligada consigo mesma e, portanto, a nós, homens, mulheres. Isso quer dizer que refletir sobre a relação seres

humanos-natureza é imprescindível para analisar o presente e projetar o futuro. Neste sentido, é essencial, ao pensarmos sobre as características do intercâmbio seres humanos-natureza, mediado pelo trabalho, reconhecermos que elas são condicionadas pelas mediações de primeira e de segunda ordem, de acordo com Mészáros (2006), presentes nas manifestações históricas da relação ser humano-natureza.

Ao produzir, o homem pode apenas proceder como a própria natureza, isto é, pode apenas alterar a forma das matérias. Mais ainda: nesse próprio trabalho de formação ele é constantemente amparado pelas forças da natureza. Portanto, o trabalho não é a única fonte dos valores de uso que ele produz, a única fonte da riqueza material. Como diz William Petty: o trabalho é o pai, e a terra é a mãe da riqueza material. (MARX, 1984, v.1, p.167).

Assim [...] o trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é fonte de valores de uso (que são, de qualquer forma, a riqueza real!) tanto quanto o trabalho, que não é em si nada além da expressão de uma força natural, a força do trabalho do homem. (MARX, 2010, p. 128).

Tais compreensões são centrais porque nos alertam para o fato que a natureza é fonte de valores de uso, tanto quanto o trabalho humano. Nos indicam que ser humano-natureza se constituem numa unidade.

Para Marx (1984), o trabalho é uma “atividade orientada a um fim para a produção de valores de uso”, por meio da apropriação de outros elementos da natureza “para a satisfação das necessidades humanas”, sendo condição universal do metabolismo entre ser humano e natureza, dos processos de transformação econômico-culturais que nos constituem como seres sociais sendo “condição natural da vida humana”, independentemente “de qualquer forma particular dessa vida”, sendo “comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1984, p. 290).

Saito (2021, p. 131) salienta, então, que “o trabalho como mediação metabólica é essencialmente dependente e condicionado pela natureza”. Nesta perspectiva, é preciso analisar criticamente que, como seres humanos, temos dominado a natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro e o submete ao seu controle; como alguém que se encontra fora dela e dela se apodera e não como quem é parte dela. Somos parte da natureza com a vantagem de, diante de todas as outras criaturas, podermos conhecer as suas leis e, as conhecendo, interferirmos para dominá-la ou com ela nos relacionarmos no sentido do estabelecimento – ou

restabelecimento – de formas de metabolismo de equilíbrio e não de ruptura. Pensando como equilíbrio, o desenvolvimento das forças produtivas teria como fundamento principal a produção de valores de uso, de bens necessários à satisfação das necessidades humanas. No entanto, aquilo que é vantagem do ser humano sobre os outros seres da natureza tem se tornado, contraditoriamente, desvantagem, porque tem promovido a destruição do planeta e, portanto, de si mesmo.

A ruptura do metabolismo nas relações seres humanos-natureza

A relação seres humanos - natureza, mediada pelo trabalho, assume determinada forma histórica no capitalismo. No processo de acumulação, concentração e centralização da riqueza, próprio do modo de produção capitalista, a forma como se dá tal relação, que é de ruptura, é produtora de um conjunto de mazelas que pode levar à extinção de todas as formas de vida. A título de ilustração, na Amazônia, hidrelétricas do Rio Madeira⁷ foram responsáveis por uma enchente em Rondônia que chegou a São Carlos, comunidade de trabalhadores ligados à pesca, e destruiu modos de produzir a vida na região, cujas populações tinham uma relação antagônica ao modo de produção capitalista. A lógica do capital é de exploração e privatização da existência em todas as escalas.

Marx analisa como o processo de trabalho concreto, como um metabolismo incessante entre seres humanos e natureza, é radicalmente modificado pela lógica do capital. O trabalho, que é um recurso natural, no interior do modo de produção capitalista torna-se mercadoria que produz outras mercadorias. É um processo de alienação do trabalho e, portanto, é um processo de alienação da natureza. Na produção de mercadorias para troca, matéria e energia são transformadas continuamente. O trabalho é alienado das condições de produção e, portanto, o equilíbrio físico e biológico é interrompido. Se o caráter do trabalho, que realiza o metabolismo ser humano-natureza, é transformado pelo capital, segue-se que todo metabolismo e todas as ações que transformam outros elementos e natureza e nós mesmos são radicalmente alteradas. O “desejo” insaciável do capital de produção de

⁷ No minicurso, apresentamos o documentário “A cheia levou: os abandonados do rio Madeira” (2017), que reúne relatos de como projetos hidrelétricos, a exemplo dos presentes no Rio Madeira, destroem modos de vida de povos e comunidades tradicionais, tal o que ocorreu em 2014. Acesso pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=RhKenVw54-w>.

mais valor, condição de sua própria existência e manutenção, produz sua própria “vocação” destrutiva da natureza e, portanto, do próprio ser humano. Através dos processos de reificação, o capital transforma o que é desejo do capital em desejos dos humanos e coloca toda a natureza em prol da sua valorização máxima. O modo de produção capitalista produz uma subjetividade do mercado que conduz a humanidade ao extremo nos processos de ruptura na relação com a natureza.

Reproduzimos, na sequência, uma passagem do livro *I d’O Capital*, a conclusão que trata da grande indústria e da agricultura, em que o tema da ruptura do metabolismo é tratada. Segundo Löwy (2005), é um dos textos em que Marx coloca explicitamente a questão das devastações provocadas pelo capital sobre o ambiente natural.

Com a preponderância sempre crescente da população urbana, que amontoa em grandes centros a produção capitalista, acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade. Mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra. Isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem sob forma de alimentos e vestuários. A terra, portanto, é eterna condição natural da fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. Mas, ao destruir as condições desse metabolismo desenvolvidas espontaneamente, obriga-o simultaneamente a restaurá-lo, de maneira sistemática, como lei reguladora da produção social. E numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano.

E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso da arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. Quanto mais um país, como por exemplo os Estados Unidos da América do Norte, se inicia com a grande indústria como fundamento desse desenvolvimento, tanto mais rápido é o processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente, a terra e o trabalhador. (MARX, 1984, apud LÖWY, 2005, p. 28-29).

Percebe-se, então, que apreender a ruptura do metabolismo entre seres humanos-natureza permite entender um conjunto de problemas sociais, ambientais, culturais, que assolam a humanidade no interior das relações sociais capitalistas.

O capital luta, constantemente e incansavelmente, pela superação de suas limitações de expansão por meio do desenvolvimento de forças produtivas. Mas, precisamente como resultado de tais tentativas contínuas de expandir sua escala,

reforça sua tendência incontrolável de explorar os recursos naturais à exaustão (SAITO, 2021), incluindo a força de trabalho humana como no desmatamento massivo da região amazônica e na poluição das águas. Na lógica do capital parece que a natureza é inesgotável; mas não o é.

Pelo exposto até aqui, pode-se afirmar que entender criticamente e prospectar relações Seres humanos-natureza não é uma escolha, mas um imperativo de sobrevivência de todos os seres da Terra. Neste sentido, é necessário conhecer e entender outras formas de relação com a natureza, como a de povos e comunidades tradicionais que são atravessados pelas ordens do capital, e também como lutam para manter e também construir outras possibilidades de metabolismo com a natureza, em que a maximização do lucro não é a tônica nos permitindo “na busca de um reino da liberdade diante do abismo” (FERNANDES, 2021, p. 14).

Seres humanos-natureza, povos e comunidades tradicionais da Amazônia, territórios e saberes do trabalho

Para refletirmos sobre o tema em questão, entendemos a necessidade teórico-metodológica de considerar as categorias (i) *povos e comunidades tradicionais*, (ii) *territórios* e (iii) *saberes do trabalho*, partindo-se do pressuposto de que esses *saberes* nos dão evidências sobre experiências econômico-culturais pautadas na solidariedade, no trabalho coletivo, na valorização da vida em desproveito das relações de mercado, auxiliando-nos *na busca de um reino da liberdade distante do abismo* imposto pelo modo de produção capitalista, sendo necessário, para tanto, entender os *territórios, para além da perspectiva geográfica*, dos *povos e comunidades tradicionais*, a partir dos quais os *saberes* são produzidos.

Quanto à categoria *Povos e Comunidades Tradicionais*, ela diz respeito a uma territorialidade econômico-sócio-antropológica-cultural e política (CRUZ, 2012; TIRIBA; FISCHER, 2015), considerando-se suas lutas a favor da vida em oposição às materialidades e subjetividades de mercado contra seus territórios, em que homens e mulheres *plasmam* a natureza em prol do atendimento de suas necessidades, como mediações de primeira ordem e com *atravessamentos* por mediações de segunda ordem do capital⁸. De acordo com Cruz (2012, p. 596), essa categoria abarca:

⁸ No decorrer do minicurso, apresentamos o vídeo “As dificuldades dos quilombolas”, presente no Canal Preto, com evidências da luta pelos territórios quilombolas, considerando suas ancestralidades,

[...] os Povos Indígenas; Quilombolas; Populações agroextrativistas (Seringueiros, Castanheiros, Quebradeiras de Coco de Babaçu); Grupos vinculados aos rios ou ao mar (Ribeirinhos; Pescadores artesanais; Caiçaras; Varjeiros; Jangadeiros; Marisqueiros); Grupos associados a ecossistemas específicos (Pantaneiros; Caatingueiro; Vazanteiros; Geraizeiros; Chapadeiros) Grupos associados à agricultura ou à pecuária (Faxinais; Sertanejos; Caipiras; Sítiantes-Campeiros; Fundo de Pasto; Vaqueiros.

Ainda conforme Cruz (2012, grifos do autor), esses diferentes grupos possuem, dada a *relação com a natureza*, uma *racionalidade ambiental* com *forte relação com território e com o sentido de territorialidade*, bem como uma *racionalidade econômico-produtiva* que se contrapõe ao modo de produção capitalista, embora possam ter relações parciais de *atravessamentos*, vendendo o *excedente da produção* e comprando *produtos manufaturados e industrializados*. Atualmente, entretanto, é preciso considerar, para além dessas parcialidades, as *subjetividades*⁹ *capitalistas*, a partir das mediações de segunda ordem do capital, que vão sendo *forjadas* no interior da produção da existência de *povos e comunidades tradicionais*, como o *empreendedorismo* e as *práticas produtivas de individualização* em oposição às ações coletivas e solidárias de trabalho.

Porém, mesmo diante dessas contradições, entendemos que esses diversos grupos possuem processos de organização social, materializados em *saberes* com amplas dimensões (política, cultural, econômica, social, técnica, dentre outras), que consubstanciam processos de *autoidentificação*, com “[...] um sentido político-organizativo [...] como alternativa ao modo de produção e ao modo de vida capitalista” (CRUZ, 2012, p. 597), constituindo-se o *território* como *espaços-tempos de reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica*, conforme o disposto pelo Decreto Presidencial nº 6.040/2007, ao destacar que os *povos e comunidades tradicionais*:

[...] são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando

oposição ao modo de produção capitalista. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=gDXPK49-FAM>.

⁹ Quanto à categoria *Subjetividade* numa perspectiva marxista, tomamos considerações a partir de Sève (1989).

conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, o território experienciado¹⁰ por *povos e comunidades tradicionais*, enquanto “[...] *base de reprodução e fonte de recursos* [...]”, em termos materiais, mas também com “[...] *forte valor simbólico e afetivo* [...]”, coloca-se como “[...] *referência para a construção dos modos de vida e das identidades dessas comunidades* [...]” (CRUZ, 2012, p. 597), aí também instituídas suas ações no interior de lutas de classes, “[...] como uma espécie de identidade sociopolítica mobilizada por esses diversos grupos na luta por direitos” (CRUZ, 2012, p. 597).

Trata-se de uma perspectiva teórica que nos permite considerar os territórios de povos e comunidades tradicionais como condição importante para as discussões sobre saberes do trabalho, concordando com o disposto por Fischer, Cordeiro e Tiriba (2022, p. 203, grifo nosso), ao discutirem premissas político-epistemológicas voltadas para investigações sobre relações seres humanos-natureza e saberes do trabalho associado, para quais o “Apreender como os saberes do trabalho associado se manifestam requer apreender mediações, contradições, particularidades e singularidades *dos espaços/tempos onde eles se constroem* [...]”, a partir do que podemos interrogar como os saberes do trabalho são construídos, materializados, decorrentes dos territórios de vida das experiências de trabalho.

Nesse sentido, entendemos, com base em Santos (2002, p. 8), que o território “[...] não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas [...]”, mas os diferentes usos que os sujeitos dele fazem, nele se constituindo suas diferentes identidades, entendidas como “[...] o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence [...]”, sendo o “[...] fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”, aí também compreendidas suas lutas por direitos, opostas aos interesses de mercado, “[...] o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência [...]”.

É, pois, a partir dessa compreensão de *território*, como *espaços-tempos* de contradições, de *experiências de classe* e *fundamento do trabalho*, conforme Santos (2002), também com conotações políticas, que podemos entender a categoria

¹⁰ Tomamos a categoria *experiência* a partir de Thompson (1981).

analítica *saberes* do trabalho, como a materialidade objetiva-subjetiva da unidade trabalho-educação, a partir da qual homens e mulheres socializam suas experiências políticas, organizativas, tecnológicas, identitárias, dentre outras perspectivas experienciais sentidas, percebidas e modificadas, a partir de suas materialidades econômico-culturais, considerando o disposto por Thompson (1981).

O exame, portanto, dos *territórios de povos e comunidades tradicionais* é crucial para a análise dos *saberes do trabalho*, de modo a compreender diferentes realidades *plasmadas* [como as econômicas, culturais, sociais, políticas, afetivas, identitárias, classistas] por seus sujeitos, a partir da categoria trabalho (MARX, 2008), considerando as mediações de primeira ordem e os *atravessamentos* das dimensões de segunda ordem do capital (MÉSZÁROS, 2006), conforme o disposto por Fischer, Cordeiro e Tiriba (2022).

De acordo com Mézáros (2006, p. 213), as mediações de primeira ordem dizem respeito às “determinações ontológicas” estabelecidas pelo trabalho, que permitem a reprodução da existência humana, a partir da relação de complementaridade entre o ser social, que é natureza, com outros elementos da natureza. Por outro lado, as mediações de segunda ordem do capital alteram:

[...] cada uma das formas primárias [...], [...] de modo a se tornar quase irreconhecível, para adequar-se às necessidades expansionistas de um sistema fetichista e alienante de controle sociometabólico, que subordina absolutamente tudo ao imperativo da acumulação de capital [...] se interpõem, como ‘mediações’, em última análise destrutiva da ‘mediação primária’, entre os seres humanos e as condições vitais para a sua reprodução, a natureza.

Nessa perspectiva, os *saberes do trabalho* podem expressar as mediações de primeira ordem como as de segunda ordem do capital, sendo produzidos nos territórios de povos e comunidades tradicionais e entendidos, a partir de Rodrigues (2012), como materialidades objetivas-subjetivas do trabalho, quer em sua dimensão *abstrata* como *concreta*, expressos em tecnologias, mas também em relações econômico-culturais vividas, percebidas e modificadas por esses sujeitos, não se constituindo, uma realidade abstrata, como que deslocada na existência cotidiana, mas “[...] uma evidência da unidade entre pensamento e prática, expressão do ato único do homem que na ação elabora a realidade, recriando, transformando-a” (DAMASCENO, 1995, p. 21). E como resultado “[...] do trabalho e da luta [...]”, sendo “[...] a expressão concreta da consciência de um grupo social, um saber que é útil ao

trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente [...]” (DAMASCENO, 1995, p. 25).

Em termos analíticos, o exame dos *saberes do trabalho* decorrentes desses *territórios* pode contribuir com as discussões sobre as relações trabalho, conhecimento e educação (TIRIBA; FISCHER, 2015), considerando o *trabalho como princípio educativo* (GRAMSCI, 1988) e os processos de integração *saberes e conhecimentos* na formação de trabalhadores e trabalhadoras, numa perspectiva de luta de classes (RODRIGUES, 2020), bem como sobre as relações de produção econômico-culturais e os metabolismos nas relações seres humanos-natureza, no interior das contradições capital e trabalho.

Em síntese, consideramos que a compreensão de *modos de produção da vida de povos e comunidades tradicionais* encontra-se integrada à de *territórios*, de onde resultam diferentes *saberes do trabalho*, neles podendo haver, conforme Marañón (2012), evidências de relações de produção e reprodução de uma solidariedade econômico-cultural opostas as de natureza capitalista (fundadas na sempre extração da mais-valia e da implementação-intensificação da racionalidade de valores de troca), porque buscam, de acordo com Tiriba e Fischer (2015, p. 409), “[...] a preservação das funções vitais de reprodução individual e da totalidade dos seres humano [...]”, constituindo-se, de acordo com as pesquisadoras:

Modos de estar no mundo, em que o metabolismo entre ser humano e natureza pressupõe a regulação do processo de trabalho em sintonia com a natureza [...], [...] a organização, coordenação e controle das múltiplas atividades, materiais e culturais, visando um sistema de reprodução social cada vez mais complexo.

Na sequência analisamos experiências de trabalho de pescadores e pescadoras artesanais do município de Cametá¹¹, situado na região do baixo Tocantins¹², Pará, Brasil.

¹¹ Para um conhecimento sobre o município de Cametá, indicamos a leitura de Rodrigues e Castro (2022).

¹² Para um conhecimento sobre o baixo Tocantins, indicamos a leitura de Rodrigues e Castro (2022).

O Modo de produção da vida de pescadores artesanais da Amazônia – entre saberes

Entendemos que os *modos de produzir a vida de povos e comunidades tradicionais*, como os modos de vida de pescadores e pescadoras artesanais da Amazônia Paraense, têm muito a dizer sobre relações seres humanos-natureza voltadas para a complementaridade em oposição à ruptura do metabolismo, nelas atuando as mediações de primeira ordem, *atravessadas* por mediações de segunda ordem do capital.

Em termos metodológicos, entendemos que esse campo empírico permite analisar, a partir de suas territorialidades, processos de produção da vida, em termos econômico-culturais e políticos, *plasmados em saberes do trabalho* e em *processos formativos* opostos à fragmentação da formação humana, porque voltados para uma perspectiva formativa que considera a integração saberes do trabalho e conhecimentos como prática pedagógica, nos moldes propostos por Rodrigues (2020).

Correlacionado a tais questões, defendemos, a partir de Tiriba e Fischer (2015, p. 423), a necessidade de compreender as relações entre economia e cultura presentes na produção da vida de povos e comunidades tradicionais, (re)conhecendo os saberes e valores daí decorrentes, ampliando nossos horizontes sobre o trabalho como princípio educativo, por meio de “[...] inventários e análises dos processos de produção e transmissão desses saberes da experiência de produzir a vida em comunidade”, sendo necessário, para tanto, “[...] descrever como se dá a organização da própria vida”, a partir de seus territórios.

A partir de tais considerações, destacamos, a seguir, elementos de pesquisa sobre saberes do trabalho da pesca, decorrentes de modos de produzir a vida de pescadores e pescadoras artesanais do baixo Tocantins, estado do Pará, considerando o contexto do município de Cametá.

Isto posto, destacamos, inicialmente, que ribeirinhos(as)¹³ do município de Cametá, pescadores e pescadoras artesanais, produzem a vida na relação com outros

¹³ Entendemos a categoria *ribeirinhos* a partir das discussões de Rodrigues e Castro (2022) e Neves (2009). Com base em Corrêa (2017), compreendemos que, atualmente, os ribeirinhos, para além das mediações de primeira, têm seus modos de vida atravessados por mediações de segunda ordem do

elementos da natureza, sem a ruptura do metabolismo seres humanos-natureza, ao *plasmarem*, por exemplo, a partir do trabalho, tecnologias de pesca, a fim de atender suas necessidades de alimentação, mas também com atravessamentos das mediações de segunda ordem do capital. Nessa perspectiva encontra-se, por exemplo, o *paredão*, consistindo, em termos de *saberes do trabalho*, de acordo com Castro e Rodrigues (2020, p. 166-167):

[...] em uma enorme parede feita de caule de açazeiro (paxiba) ou de paxiubeira (árvores nativas da região), trançada com cipó de timbuí, vegetal da região. Esse equipamento tem o objetivo de capturar o pescado nas margens próximas das ilhas. Esse paredão é construído nas praias ou próximo das ribanceiras para dentro do rio. Possui 2 ou 3 gaiolas posicionadas no meio e nas extremidades, construídas com uma tecnologia nativa onde as entradas das mesmas são feitas em forma de “V”, por onde os peixes entram e não conseguem sair. Esse equipamento de pesca, por ter grande porte, é normalmente construído para durar anos, não sendo removido pelos pescadores.

Trata-se de uma tecnologia de pesca como valor de uso, não estando destinado à captura de peixes em grande escala, mas relacionado à garantia do alimento familiar, mantendo um equilíbrio na relação ser humano e outros elementos da natureza [podendo durar anos em contato com as águas], embora o excedente da captura possa ser vendido em prol da compra de produtos manufaturados e industrializados.

Outra tecnologia de pesca produzida por pescadores artesanais do baixo Tocantins, no contexto do município de Cametá, é o *matapí*, consistindo, de acordo com Castro e Rodrigues (2020, p. 267-268):

[...] em uma gaiola em formato cilíndrico que possui, nas extremidades, entradas em formato cônico; no meio, possui uma portinhola que serve para a coleta do pescado. O *matapí* é utilizado para a captura de camarão. O crustáceo é capturado quando entra por uma das extremidades cônicas do equipamento, em busca do alimento (isca geralmente de babaçu), o qual é previamente colocado no interior do apetrecho; uma vez dentro, o camarão não consegue encontrar a saída.

Trata-se de uma tecnologia de pesca que, em termos de saberes do trabalho, demonstra a engenhosidade humana expressa no e pelo trabalho, envolvendo múltiplos saberes, desde os relacionados à sua construção até àqueles que dizem

capital, com as relações de mercado determinando a coleta de frutos da região, como a indústria do açai e de produtos para a indústria de cosméticos, como a *Natura*.

respeito aos locais de rios, em suas margens, onde e como pode ser colocado em prol da captura de camarões. Todavia, há de se destacar que, em decorrência de produção em larga escala, essa tecnologia vem sendo atravessada por outras mediações, já sendo produzida com fibras de *nylon*, embora ainda persista a produção com base no disposto por Castro e Rodrigues (2020, p. 268), sendo “[...] confeccionado comumente com talas retiradas da palmeira jupati [...]”, ou com o “[...] caule da palmeira marajá [...], [...] trançado por fibras de jacitara (cipó espinhento comum na região) ou fibras de buritizeiro e arumã (vegetais da região)”.

Além dessas tecnologias de pesca, aqui tomadas como exemplos, há processos de captura de peixes em Cametá, no baixo Tocantins, como a pesca do *mapará*, que nos fornecem evidências sobre como o processo de organização de pescadores e pescadoras acontece, contra as investidas do capital na região, ao se construir, por exemplo, uma hidrelétrica, partindo-se do pressupostos de que a constituição de classe, em seu sentido amplo, ocorre quando os homens, “[...] como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si [...]” (THOMPSON, 1981, p. 10).

Nessa perspectiva, os trabalhadores se organizam, por exemplo, na época da captura do *mapará*¹⁴, direcionando-se em grandes coletivos para diferentes setores do Rio Tocantins, com um saber experiencial sobre os locais de pesca. Trata-se de um conjunto de sujeitos com diferentes tarefas para a captura: há os responsáveis pelo saber onde está o cardume com o auxílio de uma comprida tala – nisto há um saber da percepção; há os responsáveis pelo mergulhar e pelo amarrar a rede no fundo do rio, para que o peixe possa ser trazido à tona, não sendo qualquer pescador capaz de realizar essa ação; e há os responsáveis por retirar o pescado do rio.

Além disso, há de se considerar que a produção resultante da captura do *mapará* é partilhada entre os pescadores e membros da comunidade a que estão ligados, podendo ser vendida a produção excedente. Contudo, esse modo de produzir a vida, no contexto de ribeirinhos e ribeirinhas de Cametá, vem sendo impactado pelos interesses de mercado. Grandes redes de supermercados começam a entrar na região, a fim de comprar a produção, *encarecendo* o preço local dos produtos, dada a pouca presença do *mapará* para os habitantes do município, implicando, contudo, a

¹⁴ No minicurso, apresentamos o vídeo sobre a captura do pescado *mapará* (CASTRO, Toninho. Pesca do Mapará 2021 em Cametá). Acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=Am2_mFKHQhw.

venda com preços um tanto baixos em outros territórios, comprometendo as relações econômico-culturais de quem vive na região.

Isto posto, salientamos que as necessidades de manutenção da vida impulsionam processos de organização, voltados também para uma perspectiva de classe (THOMPSON, 1981), considerando o trabalho coletivo na captura do *mapará* e do camarão, por exemplo, oportunizando uma cultura de organização, de *companheirismo* nas comunidades ribeirinhas, constituindo-se elementos potencializadores de suas organizações, em termos de colônias de pescadores, de sindicato, de mobilizações.

Todavia, esses povos e comunidades tradicionais, pescadores artesanais e também agricultores, vêm sofrendo a ruptura de suas relações metabólicas com outros elementos da natureza, dada a presença de grandes projetos de interesse do capital na região, como os ligados ao *plantation* de dendê e da pimenta-do-reino, por exemplo, que tomam os territórios dos agricultores para a alta produção dessas culturas, tornando-os, posteriormente, improdutivos para as necessidades da agricultura familiar, favorecendo, por consequência, a constituição de saberes, não como experiências vividas, mas sim como territórios onde resultam as práxis produtivas orientadas pela lógica capitalista e não mais pelas práticas produtivas ligadas aos interesses da vida de povos e comunidades tradicionais.

Além dessa questão, outras ações do capital na região vêm também contribuindo para a ruptura do metabolismo seres humanos-natureza em Cametá, como a construção da Hidrovia Araguaia-Tocantins (ZUKER, 2019) e a Hidrelétrica de Tucuruí (RODRIGUES, 2012), além da substituição do extrativismo com valor de uso pelo extrativismo com valor de troca, dados os interesses do mercado mundial pela produção do açaí e por outros frutos, destinados às indústrias alimentícia e de cosméticos (CORRÊA, 2017).

Some-se a isso a crise estrutural de desemprego que produz a base para as subjetividades de *empreendedorismo individual*, em detrimento das ações coletivas e solidárias de trabalho. Isso acaba provocando, por exemplo, a criação individual de peixes em cativeiro, associada também à diminuição de pescados na região, consequência direta da presença da Hidrelétrica de Tucuruí. Tudo isso conduz a relações moldadas pela intensificação de valores de troca em desproveito de valores

de uso, em virtude das intensas desigualdades sociais intensificadas mais ainda pelas ações atuais do capital na região.

Trata-se, enfim, de um *modus operandi* nada neutro, que destrói as bases do trabalho coletivo, em prol do individualismo, tão necessário aos interesses do capital. Esse mesmo capital precisa fragmentar os processos de organização dos trabalhadores, desterritorializando-os, desenraizando-os de suas subjetividades (MARAÑÓN, 2012), silenciando os territórios, como fundamentos do trabalho (SANTOS, 2002), uma vez que desterritorializar os povos e comunidades tradicionais é importante para dominar, ocupar e produzir a exploração da riqueza na sua totalidade – a riqueza enquanto força de trabalho; a riqueza enquanto outros elementos da natureza.

A esse respeito, acrescenta-se a intensificação de tecnologias de produção *aligeiradas* plasmando novos saberes em tecnologias, como a construção de *barcos mais rápidos e ligados à indústria naval*, operando novas relações de tempos-espacos na região, dadas as necessidades de mercado e as alterações do fluxo do rio, proveniente da construção da Hidrelétrica de Tucuruí (POMPEU, 2017). São tempos-espacos de povos e comunidades tradicionais que vêm sendo alterados pelos tempos-espacos do mercado, parafraseando Thompson (1998), manifestando-se na produção de barcos mais velozes ou na produção de tecnologias que coletam o peixe em quantidades e numa maior rapidez, aí incluindo tipos de redes que capturam indiscriminadamente todo tipo de pescado, inclusive filhotes de peixes e os que ainda estão em período de reprodução.

Com base em Pompeu (2017), entendemos que a produção de saberes do trabalho vem sofrendo, assim, mudanças significativas, em decorrência de grandes projetos na região, em virtude das subjetividades de mercado, como o empreendedorismo, e também em razão da destruição dos territórios desses povos e comunidades tradicionais, alterando suas identidades de pescadores, que passam a se constituírem como sujeitos detentores-produtores de saberes de mediações de primeira ordem e também de mediações de segunda ordem do capital, sendo detentores dos meios de produção, deles o capital requerendo, por enquanto, a força de trabalho e os meios de produção (a terra e os produtos nela produzidos – como a produção do açaí –, que ainda pertencem a homens e mulheres de povos e

comunidades tradicionais), “*pagando*” apenas um valor pelos dois elementos, nos moldes descritos por Marx (2011).

Gostaríamos ainda de destacar que, na produção de tecnologias de pesca, como trabalho não alienado, seja na produção de paredões, matapis, barcos, processos de captura do peixe *mapará*, há a engenhosidade, a criatividade, o planejamento e a execução pelo ser humano, num processo formativo por inteiro, em que os sujeitos dominam a totalidade do processo produtivo, podendo alguns sujeitos realizarem determinadas ações diferentes de outros. Mas não se trata de uma lógica imposta pelo modo de produção capitalista, senão pela lógica do trabalho coletivo, da produção da vida, constituindo-se situações de trabalho saturadas de normas de vida, indicadores de processos importantes para a constituição de classe, como o viver coletivo e o sentir-se membro de uma totalidade social, constituindo o *trabalho associado como princípio educativo*. Não estamos dizendo com isso, contudo, que não haja normas de trabalho já saturadas por interesses de mercado, conforme já aludido.

No mais, está o fato de que povos e comunidades tradicionais em seus territórios fomentam o *trabalho como princípio educativo* (GRAMSCI, 1988), pois, parafraseando Marx (2008), à medida que vão moldando a natureza às suas necessidades, vão também aprendendo materialidades objetivas e subjetivas de sua relação com aquela e com outros homens, tendo os saberes como produtos desse processo formativo.

É um processo educativo, nos moldes propostos por Ciavatta (2009), mediado pelo e no trabalho, de onde emergem os saberes do trabalho da pesca, em que homens e mulheres, em termos pedagógicos, assumem a função de mediadores “[...] entre o mundo do trabalho, com os conhecimentos dele resultantes, e os sujeitos que nele iniciam um processo de participação” (RODRIGUES, 2012, p. 173), atuando a família como “[...] unidade de cooperação e socialização de aprendizados [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 174), considerando-se ainda “[...] que o trabalho de produção da social é em si educativo” (ALVES; TIRIBA, 2018, p. 137).

Considerações finais

- A primeira coisa que precisamos é a terra. A gente planta hoje, na terra dos outros, e paga terça. Então, se eu tirar três sacas de mandioca, de farinha, eu vou dar uma ao fazendeiro e ficar só com duas. A terra é o suporte pra gente viver.
- Assim, quando tiver terra, eu vou parar de ser ameaçada, a comunidade vai parar de ser ameaçada.
- Sim, sofre muita ameaça.
- Os fazendeiros. Os fazendeiros ameaçam muito a gente. Tem tempo que a gente nem consegue dormir sossegada porque... As ameaças do fazendeiro. Os fazendeiros invadem reuniões; a gente está na reunião, eles chegam na reunião, invadem reunião.
- No fim de dezembro fomos a uma reunião e quando foi chegando a boca da noite, por cima da gente tinham dois drones. A gente não sabe de quem é o drone. A gente não sabe de quem é. Então, é de se preocupar.
- Eu tenho dezesseis milhões de negros e negras vivendo nas comunidades quilombolas. Eu tenho mais de cinco mil comunidades quilombolas no Brasil. E as pessoas vivem dali, vivem da sua política agrícola, vivem da sua manifestação cultural. Então, a gente precisa virar nossos olhos para um Brasil do tamanho de Portugal, que está sendo violentado.
- É muito perigoso a gente viver aqui. Mas Zumbi dos Palmares foi, a gente está aqui para fazer o que ele fez; completar as coisas.
- Em meio às dificuldades, em meio aos ataques de fazendeiros, em meio a discussões e derrubamentos de plantações, de casas. Mas a gente gosta de ser quem a gente é, a gente gosta de viver como a gente vive.
- Meu modo de vida aqui é muito bom. E eu não quero sair daqui por nada.
- Você já imaginou eu, com as minhas mãos sujas de dendê, que só sei cavar cova, só sei correr o braço para arrancar caranguejo, eu vou me embora para Salvador com meus filhos, eu vou encontrar lugar bom lá na cidade grande? Não vou encontrar, só vou encontrar as periferias. E lá, o que vai ter é nossos filhos aprender o que eles não sabem aqui. Porque aqui eles só sabem arrastar a rede de noite, cavar a cova e lá ele vai aprender o tráfico; ele não vai ter emprego e ele vai aprender a roubar.
- Por exemplo, eu sou Eliete. Eu sou Eliete, filha de Xica, neta de Guilherme; beleza. Mas eu, na capital, eu sou só Elite. Então, quando uma pessoa negra, sem muito estudo vai para a capital ela é só mais um número e ninguém te vê, ninguém te enxerga o que você é.

- Pra quê eu sair daqui? Não tem como eu sair daqui, não. Nem eu nem ninguém quer sair daqui, não. Mesmo com ameaça, eu estou aqui dizendo ao seu governo: Eu quero a terra. Porque no dia que tiver essa terra aqui eu estou garantindo que os meus netos, os meus filhos vivam num lugar sossegado.
- A gente gosta do jeito que a gente vive e levou um certo tempo até que todo mundo tivesse consciência disso, de que a gente não quer viver de outra maneira.
- Mesmo tendo esses impactos todos que a gente tem, as comunidades quilombolas conseguem sobreviver. E com o pouco que se tem a gente entende que a gente vive bem. Ah, é difícil? É difícil. Mas a gente gosta de viver aqui.
- Foi a coisa melhor da nossa vida, foi receber a certidão quilombola.
- Vou para a minha roça todo dia, vou para a maré todo dia, planto mandioca todo dia.
- A gente tem o que comer, tem uma terrinha ali que não é da gente, a gente planta na terra dos outros. Na terra do estado, a gente tem aqui uma terra do estado, a gente planta na terra do estado.
- A gente precisa de terra, é no território que se desenvolve a cultura, os saberes, os fazeres. É no território que eu desenvolvo a minha religião.
- Se a gente tem um projeto de cultura que fale sobre o cabelo do negro, maquiagem do negro, dança do negro, a música, os costumes que gente tem, eu acho que isso vai dar uma importância ao jovem e é uma maneira dele se sentir valorizado e querer ficar.
- A gente também quer ser visto. Não é ser visto no sentido de se amostrar. Mas no sentido de que as outras pessoas entendam que vocês existem, entendam que existe esse modo de vida e aprendam a respeitar que a gente existe, que é um povo que tem dificuldades, mas que também é muito feliz e que quer permanecer dessa maneira. (Falas presentes no documentário *As dificuldades dos Quilombolas – Canal Preto*¹⁵).

Inspirados nesta fala tão profunda, concluímos nosso texto nos perguntando: *que desafios o estudo do tema das relações seres humanos-natureza, mediadas pelo trabalho humano, traz ao Campo Trabalho-Educação e à luta de classes?*

Identificamos alguns:

- a) Aprofundamento, do ponto de vista teórico-prático, do significado político-epistemológico e as consequências da assunção, aparentemente óbvia, de

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDXPK49-FAM>.

que somos parte da natureza e que participamos dos processos sociometabólicos da relação seres humanos-natureza. Que consequências têm este pressuposto para nos questionarmos sobre os polêmicos e polissêmicos conceitos de progresso e resistência, considerando as experiências históricas do capitalismo e das lutas socialistas em diferentes partes do mundo, incluindo a América Latina?

b) O (re)conhecimento e a análise da complexidade da realidade atual do trabalho - dos mundos do trabalho. Como as dimensões ontológico-históricas do trabalho humano se materializam no espaço-tempo das culturas milenares de comunidades e povos tradicionais? Que lugares ocupam e como se articulam a categoria trabalho e outras como território, comunidade, identidade? O que essas formas de trabalho e de vida nos indicam sobre sociedade de produtores livremente associados?

c) Aprofundamento da categoria trabalho como princípio educativo, a partir de diálogos profícuos entre análises sobre experiências de trabalho distintas, do ponto de vista dos atravessamentos das mediações de primeira e segunda ordem, que coexistem no modo de produção capitalista. O que temos a aprender sobre trabalho como princípio educativo considerando as experiências de povos e comunidades tradicionais? O que temos a aprender sobre trabalho como princípio educativo em experiências atuais de trabalho associado nas periferias urbanas? O que temos a aprender com os movimentos sociais que têm produzido experiências de organização da produção e do consumo em princípios agroecológicos?

d) Ampliação do repertório de leituras de teóricos marxistas latino-americanos que discutem o trabalho a partir da experiência histórica da América Latina, em especial sobre a experiência de trabalho nas comunidades e povos tradicionais e das periferias urbanas e suas implicações para pensar as relações entre trabalho e educação.

e) Aprofundamento e/ou ampliação do repertório de categorias teóricas para leituras sobre as relações entre trabalho e educação, como por exemplo as categorias território, o comum e o comunal, modos de vida, as relações entre singularidade, particularidade e totalidade na configuração de territórios e modos de vida.

Referências

ALVES, A. E. S.; TIRIBA, L. Trabalho-Educação, Economia e Cultura em Comunidades Tradicionais: entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, nº 31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/27375/15916>. Acesso em 20 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, Brasília, de 8 de fevereiro de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em 24 de julho de 2022.

CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CRUZ, V. C. Povos e Comunidades tradicionais. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. P.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, O. L. M.; RODRIGUES, D. S. Tecnologias de produção da vida em imagens: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, nº 37, set-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46288/26496>. Acesso em 20 de julho de 2022.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

CORRÊA, R. B. **Território e desenvolvimento**: análise da produção de açaí na região Tocantina (PA). 2017. 208f. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Presidente Prudente.

DIAS, Alexandre Pessoa et al. **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio 2022.

DAMASCENO, M. N. O saber social e a construção da identidade. **Contexto & Educação**, UNIJUÍ, ano 9, nº 38, abr./jun. 1995.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERNANDES, Sabrina. Prefácio. In: SAITO, K. **O Ecosocialismo de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. C.; CALDART, R. S. (org.). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FISCHER, M. C. B.; CORDEIRO, B.; TIRIBA, L. Relações seres humano/natureza e saberes do trabalho associado: premissas político-epistemológicas. In: ALVES, A. E. S.; TIRIBA, L. (org.). **Cios da terra**: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Uberlândia, MG: Navegando, 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

HARRIS-WHITE, B. Ecologia e meio ambiente. In: SAAD FILHO, A.; FINE, B. (org.). **Dicionário de Economia Política Marxista**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LÖWY, M. **Ecologia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÖWY, M. **O que é o ecossocialismo?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. V. 1.

MARX, K. **Manuscrits de 1844**. Paris: Editions Sociales, 1962.

MARX, K. **O Capital**, v. I, t. 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Economistas).

MARX, K. Glosas marginais ao Programa do Partido Operário Alemão. In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 2, jan. 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MARAÑÓN, B. Hacia el horizonte alternativo de los discursos y prácticas de resistencias descoloniales. Notas sobre la solidaridad económica em el Buen Vivir. In: MARAÑÓN, B. et al. (org.). **Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina**: una perspectiva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NEVES, D. P. Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional. **Revista Novos Cadernos NAEA**, v. 12, nº 1, jun. 2009.

POMPEU, J. C. W. **Saberes do trabalho e formação de identidade de pescadores artesanais no município de Cametá-PA**. 2017. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – UFPA, Cametá.

RODRIGUES, D. S. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, nº 12, 2020.

RODRIGUES, D. S. **Saberes sociais e luta de classes**: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 Cametá/ Pará. 2012. 337f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPA, Belém.

RODRIGUES, D. S.; CASTRO, O. L. Martins de. Tecnologias de produção da vida: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. In: ALVES, A. E. S.; TIRIBA, L. (org.). **Cios da terra**: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Uberlândia, MG: Navegando, 2022.

SAITO, K. **O Ecosocialismo de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, M. **Território, Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense/Associação dos Geógrafos Brasileiros, Niterói, 2002.

SANTOS, M. O. **Memórias do trabalho familiar em casas de farinha**: transformação dos modos de vida de homens e mulheres do campo. 2021. 241f. Tese (Doutorado Memória: Linguagem e Sociedade) – UESB, Vitória da Conquista.

SÈVE, L. A Personalidade em Gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

SOUZA, W. K. A. **Trabalho-Educação, Economia e Cultura em Povos e Comunidades Tradicionais**: A (Re)Afirmação de Modos de Vida como Forma de Resistência. 2020. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução: Rosaura Eicheberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIRIBA, L.; FISCHER, M. C. B. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, nº 56, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2440/1706>. Acesso em 24 de julho de 2022.

ZUKER, F. Ampliação da Hidrovia Araguaia-Tocantins ameaça ribeirinhos. In: **Amazônia Real**. 2019. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/ampliacao-da-hidrovia-araguaia-tocantins-ameaca-ribeirinhos/>. Acesso em 21 de julho de 2022.

GÊNERO, PATRIARCADO, TRABALHO E CLASSE^{1 2}

Helena Hirata³

Resumo

A conjunção das palavras-chave que compõem o título desse artigo remete imediatamente ao conjunto de reflexões e práticas do que se convencionou denominar “feminismo materialista”. Assim, esse texto apresenta, de início, o feminismo materialista para, em seguida, abordar o tema do trabalho das mulheres e, mais geralmente, a relação entre trabalho e gênero, no contexto de um capitalismo patriarcal. Discute, enfim, o paradigma da interseccionalidade, que propõe a interdependência e a não-hierarquização das relações de poder de gênero, raça e classe social.

Palavras-chave: feminismo materialista; gênero e classe; interseccionalidade.

Abstract

Linking the key words present in the title of this article remind us immediately to all the ideas and practices of we call today “materialist feminism”. Firstly, the article discusses the concept of materialist feminism. Secondly, it refers to the question of female labour and, more generally, to the relation between work and gender, in the context of patriarchal capitalism. Finally the article discusses the intersectional paradigm that states the interdependency and no-hierarchization of gender, race and class power relations.

Keywords: materialist feminism; gender and class; intersectionality.

O feminismo materialista

A conjunção das palavras-chave que compõem o título desse artigo remete imediatamente ao conjunto de reflexões e práticas do que se convencionou denominar “feminismo materialista”.

O feminismo materialista se interessa pelas relações de poder, pelas relações de exploração, opressão, dominação entre homens e mulheres e é, ao mesmo tempo, uma teoria e uma prática. Teorias feministas e movimentos feministas enquanto movimentos sociais são indissociáveis.

Para o feminismo materialista o trabalho é central em sua materialidade e enquanto prática social. A divisão sexual do trabalho profissional e do trabalho

¹ Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4552>.

² Esse artigo resulta de uma comunicação (“Trabalho encomendado” pelo GT Trabalho e Educação) apresentada no dia 03/10/2017 durante a 38ª Reunião Nacional da ANPED em São Luís.

³ Diretora de pesquisa emérita no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), França e professora visitante internacional no Departamento de Sociologia da USP.

doméstico subjacente à divisão sexual do poder e do saber também é central para essa corrente do feminismo materialista. Ele critica a partir de uma perspectiva de gênero a teoria marxista das classes sociais (DELPHY, 1977; HIRATA E KERGOAT, 1994) porque ela não permite apreender o lugar das mulheres na produção e na reprodução social. Delphy (1977) mostrou como a classe social das mulheres é construída em referência exclusiva aos homens (marido, pai, etc) nos estudos de estratificação. Também Kergoat demonstrou em seus escritos como as relações de classe são sexuadas e as relações sociais de sexo são atravessadas por pontos de vista de classe – relações de sexo e relações de classe organizam, como diz Kergoat, a totalidade das práticas sociais. Não é só em casa que se é oprimida, nem só na fábrica que se é explorada.

Também é necessário se referir aqui à ideia do trabalho como “atividade paradigmática” (KERGOAT, 1978) isto é, afirmar a centralidade do trabalho contra os que preconizam o “fim do trabalho” (André Gorz, Jeremy Rifkin, Claus Offe, Dominique Méda, etc.)⁴ No marxismo, as classes sempre foram tratadas como se o gênero não implicasse nenhuma heterogeneidade em sua composição (SOUZA LOBO, 2011 [1990], HIRATA e KERGOAT, 1994): “a classe operária tem dois sexos”, como consta no título do livro póstumo de Elisabeth Souza Lobo e no artigo de Hirata e Kergoat.

As mulheres, no *Capital*, não têm existência enquanto sexo social, mas fazem parte, com outras categorias, do exército industrial de reserva (cf. crítica à categoria *exército industrial de reserva*, HIRATA, 2002). As atividades de trabalho estão sendo expulsas para a periferia do mundo capitalista. Bruno Lautier (1998) se refere aos cortadores de cana do Nordeste brasileiro.

Ao mesmo tempo assiste-se, sobretudo desde os anos cinquenta, ao desenvolvimento acelerado do setor de serviços e à conceitualização emergente de *classes populares* (Schwartz, 2011) para englobar o conjunto dos setores assalariados proletarizados que não são abarcados pelo conceito de classe operária.

Enfim, é interessante o comentário de Alexis Cukier (2016), que mostra como Danièle Kergoat politiza o conceito de trabalho, junto com Christine Delphy e Silvia Federici. Segundo Cukier, essas autoras apontam para a “função política central do

⁴ Para a apresentação da posição desses/as autores/as na controvérsia fim do trabalho x centralidade do trabalho, cf. Hirata, 1998.

conceito de trabalho”. A ideia de base dessas autoras seria, segundo ele, a indissociabilidade entre as funções econômicas (produção de bens e serviços) e políticas (reprodução e transformação das relações sociais), o que permite, segundo Cukier, “renovar a crítica marxista da economia política” e pensar o trabalho como “alavanca da emancipação coletiva”. Para esse autor, o feminismo materialista permite opor ao neoliberalismo a perspectiva de um trabalho feminista, pós-capitalista e democrático. A própria Danièle Kergoat afirma que é o *“potencial crítico e subversivo dessa sociologia (crítica) que se trata de evidenciar (GALERAND, KERGOAT, 2014)”*. Ela dá preeminência às relações sociais e ao trabalho, no que se diferencia das sociologias das “diferenças entre os sexos” ou dos “gender studies”, que não analisam conjuntamente trabalho e exploração, dominação e emancipação.

O trabalho das mulheres no capitalismo patriarcal. Trabalho e gênero

Apresentaremos a seguir, em traços amplos, a situação atual do trabalho das mulheres no quadro de um capitalismo patriarcal, entendendo por patriarcado “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda mais simplesmente o poder é dos homens”. Ele é assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de “opressão das mulheres” (DELPHY, 2009 [2000], p. 172). Para nós não existe uma formação social “patriarcado”, separado do “capitalismo”. Preferimos falar em capitalismo patriarcal. Ou, como bem formulou Danièle Kergoat, “Patriarcado e capitalismo se combinam e exploram dominando e dominam explorando” (KERGOAT, 1978, p. 44).

Se as mulheres sempre trabalharam, como mostram as historiadoras do trabalho feminino, a porcentagem de mulheres trabalhadoras passou, no caso da França, de um terço a metade no conjunto da população ativa em um século (MARUANI e MERON, 2012). No Brasil, considerando apenas a década passada, observa-se “um incremento de 24% na atividade feminina” (OLIVEIRA COSTA, 2013, p. 400). Portanto, uma convergência notável entre a França e o Brasil, no que diz respeito à divisão do trabalho profissional, é que a despeito da crise econômica mundial e da austeridade, a despeito da recessão econômica no Brasil, as mulheres se mantêm no mercado de trabalho e aumentam a sua participação.

Embora possamos constatar esse aumento nas taxas de atividade femininas, também se deve assinalar a persistência das desigualdades, tanto entre sexos, quanto entre raças e entre classes, na medida em que partimos do ponto de vista segundo o qual as relações sociais de gênero, de raça e de classe são interdependentes e indissociáveis.

Um indício de desigualdade está na segregação horizontal e vertical: as mulheres não têm acesso às mesmas profissões que os homens, estão limitadas a um número restrito de atividades, tanto na França quanto no Brasil e têm poucas perspectivas de promoção (o fenômeno do *glass ceiling*, o teto de vidro) e a *polarização do emprego feminino*. A segregação dos empregos e das atividades em todo o mundo é o que Danièle Kergoat (2012) chama o *princípio da separação* (distinção entre trabalho masculino e feminino).

Se as taxas de atividade aumentam, os empregos criados são vulneráveis e precários, com o desenvolvimento do trabalho informal no Sul. E, sobretudo, a coexistência da “expansão do mercado formal de trabalho” (CARNEIRO ARAUJO, LOMBARDI, 2013: p.473) com o informal absorvendo mais mulheres do que homens, mais negros do que brancos (idem, ib. 2013).

O desemprego feminino é maior do que o masculino na maioria dos países industrializados, e as mulheres são majoritárias no desemprego oculto pelo desalento (INSEE, Enquête Emploi, 2005.a). Na França, em 2012, a taxa de desemprego feminina é, em 2012, ligeiramente mais elevada (10%) que a taxa de desemprego masculina (9,7%), mas esse diferencial foi mais importante em todos os anos passados, chegando a ser de 4% (em 1980 e em 1990); e de 3% (em 2000).

Outra similitude entre a situação das mulheres ao nível internacional: elas têm sempre salários inferiores aos dos homens. Os salários femininos são inferiores aos salários masculinos, e há desigualdade salarial entre homens negros e brancos, mulheres negras e brancas. Segundo o INSEE, a desigualdade de salários entre mulheres e homens na França não tem variado nas últimas décadas, o diferencial de salários permanecendo em torno dos 25% (Silvera, 2014). Esse diferencial diminui no setor público e varia segundo as categorias sócio-profissionais. Assim, o diferencial mais significativo se observa entre os executivos, e o menor na categoria de empregados. Em 1950, o diferencial de salários era, como no Japão hoje, de 50% mas ele se estabilizou em torno de 25% desde a metade do século passado. No Brasil,

o diferencial de salários está, hoje, em torno de 30% (OLIVEIRA COSTA, 2013), após um longo período em que esteve em torno de 35%.

Quanto ao trabalho precário, sem proteção social e sem direitos, ele diz respeito a 30% das mulheres ocupadas, contra 8% dos homens ocupados (LOMBARDI, 2010). O exemplo paradigmático do trabalho precário é o emprego doméstico, sobretudo o emprego de diarista, majoritariamente exercido sem vínculo empregatício, sem proteção social e sem direitos. 16% das mulheres brasileiras ocupadas são empregadas domésticas.

Enfim, quanto à divisão sexual do trabalho doméstico: se indicamos desigualdades gritantes no que diz respeito ao trabalho profissional, pior ainda parecem ser as desigualdades no âmbito do trabalho doméstico: o que é atribuído a um e a outro sexo é um fator imediato de desigualdade e de discriminação. A atribuição do trabalho doméstico às mulheres permaneceu intacto em todas as regiões do mundo, com diferenças de grau na sua realização, dos modelos tradicionais aos modelos de delegação. A delegação às empregadas domésticas e diaristas é muito mais importante no Brasil do que na França, pois se há cerca de 1 350 000 mulheres trabalhando nos serviços domésticos e de cuidados na França (INSEE, Enquête Emploi, 2005.b), no Brasil, segundo o recenseamento da população de 2010, há 7 000 000 de pessoas no emprego doméstico, das quais cerca de 5% do sexo masculino.

Podemos concluir essa apresentação sumária das desigualdades entre mulheres e homens no trabalho, nos referindo à constatação feita sistematicamente hoje a partir das pesquisas empíricas em ciências sociais: a posição das mulheres e dos homens na hierarquia social, em termos de repartição do trabalho doméstico, de hierarquia profissional ou de representação política não é a mesma nas sociedades contemporâneas. O paradoxo dessa desigualdade persiste, a despeito do fato de que as mulheres têm níveis de educação superiores aos dos homens em quase todos os níveis de escolaridade e em praticamente todos os países industrializados.

Por exemplo, na França, segundo os dados para 2012 da Pesquisa Emprego do INSEE, 87% de mulheres e 82% de homens, na faixa etária de 20-24 anos, possuem diplomas do ensino superior, do 2º grau e equivalentes. Inversamente, entre os que não completaram os estudos e não obtiveram diplomas do 2º grau, há mais homens (18%) do que mulheres (13%), segundo a mesma Pesquisa Emprego do INSEE. Na maioria das vezes, os desempenhos escolares das meninas são

superiores aos dos meninos em escala mundial (Baudelot, Establet, 2013). Entretanto, a despeito do melhor desempenho escolar das mulheres em relação aos homens em quase todos os países industrializados, a situação de inferioridade das mulheres no mercado de trabalho permanece. O que coloca uma série de questões sobre justiça e ética, conhecimento e ação política, sobre os quais o paradigma interseccional tem avançado proposições que discutiremos a seguir.

O paradigma interseccional

Pode-se situar a gênese do paradigma interseccional nas elaborações teóricas do *blackfeminism*. Patricia Hill Collins (1990), Audre Lorde (1980), Angela Davis (1981), *bell hooks* (2015 [1982]), todas teóricas e militantes negras, afirmaram, desde 1981-1982, *a natureza interseccional da opressão das mulheres negras* (HILL COLLINS, 1990; cf. também Combahee River Collective, 1979). Mas é uma jurista negra, Kimberlé Crenshaw (1989a), que é conhecida como a teórica da interseccionalidade, a partir do seu objetivo de melhor formular os termos da ação jurídica para defender as mulheres negras contra a discriminação de raça e de sexo (e de classe). O que abarca o conceito de interseccionalidade?

A extensão desse conceito a outras categorias, como a sexualidade e a orientação sexual, a idade, a nação, a etnicidade, a deficiência, etc. faz parte central do debate (HIRATA, 2014). Creio que gênero contém a dimensão “sexualidade” e, portanto, a interseccionalidade deve apontar para a imbricação de gênero/sexualidade, raça e classe.

Embora a gênese do conceito de interseccionalidade possa ser situada, como dissemos acima, no final dos anos setenta, com o *blackfeminism*, cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo, a vasta literatura existente em língua inglesa e mais recentemente também em francês aponta o uso, pela primeira vez desse termo para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989.b).

A problemática da “interseccionalidade” foi desenvolvida nos países anglo-saxões a partir dessa herança do *blackfeminism*, desde o início dos anos noventa, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras

inglesas, americanas, canadenses e alemãs. Entretanto, a ampla difusão e controvérsias em torno desse conceito na literatura feminista data da segunda metade dos anos 2000. Com a categoria da interseccionalidade Crenshaw (2005.a [1994]) focaliza, sobretudo, as interseções da raça e do gênero, abordando parcialmente ou periféricamente classe ou sexualidade, que *podem contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)* (CRENSHAW, 2005.b, p. 54).

A interseccionalidade é uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade” embora não tenha a pretensão de *propor uma nova teoria globalizante da identidade* (id. *ibid.*). Crenshaw propõe a subdivisão em duas categorias: a “interseccionalidade estrutural” (a posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro e das formas de resposta a tais formas de violência) e a “interseccionalidade política” (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor) (id. *ibid.*). Essa formulação do início dos anos noventa, desenvolvida posteriormente pela própria Crenshaw e outras pesquisadoras, tem hoje, na definição de Sirma Bilge (2009), uma boa síntese:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. (BILGE, 2009).

Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade, dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e a reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

É interessante notar que a problemática da “consustancialidade” de Danièle Kergoat foi elaborada a partir do final dos anos setenta em termos de articulação entre sexo e classe social, para ser desenvolvida, mais tarde, em termos de imbricação entre classe, sexo e raça. Embora ambas partam da intersecção, ou da consustancialidade, a intersecção, mais visada por Crenshaw no ponto de partida da sua conceptualização é aquela entre sexo e raça, enquanto a de Kergoat é aquela

entre sexo e classe o que fatalmente terá implicações teóricas e políticas significativamente diferentes. Um ponto maior de convergência entre ambas é a proposta de não hierarquização dos tipos de opressão.

O desenvolvimento das pesquisas feministas na França, o contato com as ideias vindas de outro lado do Atlântico, as interpelações das feministas negras em países onde a opressão racial foi objeto de análise bem antes da França, como é o caso do Brasil, certamente contribuíram para uma sensibilização crescente às relações de poder ligadas à dimensão racial e às práticas racistas.

Embora pesquisadoras como Colette Guillaumin (1972, 1992) tivessem conceptualizado o racismo desde o início dos anos setenta e a “raça” desde os primeiros momentos da existência da revista *Questions Féministes* na França, no fim dos anos setenta, essa conceptualização não se fez em termos interseccionais ou de “co- extensividade” da raça, do sexo e da classe social.

O interesse teórico e epistemológico de articular sexo e raça, por exemplo, fica claro nos achados de pesquisas que não olham apenas para as diferenças entre homens e mulheres, mas as diferenças entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras, como fica claro nos trabalhos de Nadya Araujo Guimarães, no Brasil, mobilizando raça e gênero para explicar desigualdades salariais ou diferenças quanto ao desemprego (GUIMARÃES, 2002 e GUIMARÃES e ALVES DE BRITTO, 2008). A partir dos dados da PNAD 1989 e 1999, Araujo Guimarães mostra que, considerando sexo e raça, veem-se os homens brancos com os mais altos salários; em seguida, os homens negros e as mulheres brancas; e, por último, as mulheres negras com salários significativamente inferiores (GUIMARÃES, 2002, p.13).

Também considerando sexo e raça, a partir de levantamentos via Agência Nacional de Empregos (ANPE) 1995 e 1998, da França e via questionário suplementar à Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) da SEADE/DIEESE 1994 e 2001, Araujo Guimarães mostra que os imigrantes estrangeiros estão em formas mais precárias de emprego em relação aos franceses; que as mulheres negras e brancas na França estão mais representadas na inatividade, mas que há peso maior das mulheres negras em relação às brancas no desemprego e nas formas precárias de ocupação. No caso do Brasil, as mulheres brancas e negras têm trajetórias duradouras nas ocupações de menor prestígio e más condições de trabalho, como o

emprego doméstico, as mulheres negras sendo mais numerosas nessas ocupações. Ambas estão também sobrerrepresentadas no desemprego.

Homens brancos e negros estão sobrerrepresentados nas trajetórias de emprego formal e de trabalho autônomo, embora os últimos em menor proporção. Eles têm trajetórias marcadas pela instabilidade de forma mais marcante que os homens brancos, indicando vulnerabilidade maior (GUIMARÃES, 2008, p. 51 e seg.).

O interesse jurídico de articular sexo e raça é cabalmente demonstrado por Crenshaw (2008) quando ela se refere ao caso de um contencioso jurídico na fábrica da General Motors nos Estados Unidos, que ilustra bem o que é interseccionalidade: o tribunal desagregou e recusou a acusação de discriminação racial e de gênero da parte de mulheres afro-americanas, afirmando que a GM recruta afro-americanos para trabalhar no chão de fábrica e que também recruta mulheres. O problema sublinhado por Crenshaw é que “os afro-americanos recrutados pela GM não eram mulheres e que as mulheres que a GM recrutava não eram negras. Assim, embora a GM recrutasse negros e mulheres, ela não recrutava mulheres negras” (CRENSHAW, 2008, p. 91).

Enfim, o interesse político de articular sexo e raça como elementos indissociáveis para uma luta unitária tem sido demonstrado pelas teóricas da interseccionalidade e da consubstancialidade que situam a prática no prolongamento da teoria embora a questão do véu islâmico na França tenha, ao mesmo tempo, indicado as dificuldades dessa conjunção e o surgimento de controvérsias relacionadas à opressão de raça e à opressão de sexo.

A ideia de articular relações sociais de sexo e de classe foi proposta na França desde final dos anos setenta por Danièle Kergoat (1978), que quis “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e origem (Norte/Sul)” (KERGOAT, 2010, p. 93). A ideia de “*genrer*” a classe e “*classer*” o gênero foi desenvolvida ao longo da sua trajetória desde o artigo de 1978 e esteve na origem da criação de um laboratório, o Grupo de Estudos sobre a Divisão social e sexual do trabalho (GEDISST) no CNRS, consagrado aos eixos temáticos de gênero e trabalho na França, em 1983.

Propusemos (HIRATA e KERGOAT, 1984) um apanhado crítico sobre classe e gênero num artigo que retomava a herança teórica de Christine Delphy (1977) no seu

texto clássico sobre as mulheres nos estudos sobre estratificação social e discutia as teses de Eric Olin Wright. Proposta similar foi feita no Brasil, também desde os anos oitenta, por Elisabeth Souza-Lobo (2011[1991]).

A crítica da categoria de interseccionalidade é feita explicitamente por Danièle Kergoat pela primeira vez em conferência no congresso da Associação Francesa de Sociologia (AFS) em Grenoble em 2006, publicada sob forma de artigo em 2009 e traduzido no Brasil em 2010. No artigo citado, ela critica a noção “geométrica” de intersecção. Segundo Kergoat:

Pensar em termos de cartografia nos leva a naturalizar as categorias analíticas (...) Dito de outra forma, a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais. (..) As posições não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação. (KERGOAT, 2010, p. 98).

Essa crítica é aprofundada na introdução do seu recente livro, *Se Battre, disentelles* (2012), pelos pontos seguintes: 1) a multiplicidade de pontos de entrada (casta, religião, região, etnia, nação, etc e não apenas raça, gênero, classe) leva a um risco de fragmentação das práticas sociais e à dissolução da violência das relações sociais com o risco de contribuir à sua reprodução; 2) não é certo que esses pontos remetem todos a relações sociais e talvez não seja o caso de colocá-los todos num mesmo plano; 3) os teóricos da interseccionalidade continuam a raciocinar em termos de categorias e não de relações sociais, privilegiando uma ou outra categoria, como por exemplo a nação, a classe, a religião, o sexo, a casta, etc, sem historicizá-los e por vezes não levando em conta as dimensões materiais da dominação (KERGOAT, 2012: 21-22).

O ponto essencial, a meu ver, da crítica de Kergoat ao conceito de interseccionalidade é que ele não parte das relações sociais fundamentais (sexo, classe, raça) em toda sua complexidade e dinâmica. Entretanto, me parece que outra crítica, nem sempre explícita, é a de que a análise interseccional coloca em geral em jogo mais o par gênero-raça, deixando a dimensão classe social em um ângulo menos visível.

De uma maneira mais global, cremos que a controvérsia central quanto às categorias de interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que denominamos a “interseccionalidade de geometria variável”. Assim, se para Danièle

Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam, e são transversais, o gênero, a classe e a raça, para outras (cf. a definição de Sirma Bilge, supra) a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais como a relação social de sexualidade, de idade, de religião, etc. Deve-se atentar, sobretudo no que se refere à metodologia de pesquisa, quais os elementos determinantes da intersecção que devem ser analisados na sua conjunção, atentando sempre à ideia de não hierarquização das relações de poder de gênero, de raça e de classe social, ideia desenvolvida e argumentada por teóricas supracitadas, como Danièle Kergoat e Patricia Hill Collins.

Essa ideia é, por exemplo, contrária à tese de uma sobredeterminação da classe sobre as outras dimensões da intersecção, pois o paradigma interseccional critica a ideia de uma determinação em última instância pela classe social. A tese da indissociabilidade entre gênero, raça e classe também vai contra uma análise unicamente a partir da categoria de gênero, pois tratar as relações de poder unicamente a partir de uma perspectiva de gênero pode reduzir a pertinência de tal análise apenas às mulheres brancas e burguesas.

Também é necessário enfatizar a tese segundo a qual a interseccionalidade pode ser vista como uma das formas de combate às opressões múltiplas e imbricadas e, portanto, como instrumento de luta política. É nesse sentido que Patricia Hill Collins considera a interseccionalidade ao mesmo tempo como um “projeto de conhecimento” e uma “arma política”.

Referências

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, vol. 1, n° 225, 2009, p. 70-88.

CARNEIRO ARAUJO, Ângela M, LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho informal, gênero e raça no Brasil do início do século XXI. In: **Cadernos de Pesquisa**, FCC, v. 43, n° 149, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. W. “**Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**”. University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 139-167.

CRENSHAW, Kimberlé. W. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: ALBERTSON FINEMAN, M, MYKITIUK, R. (eds.) **The public nature of private violence**, New York, Routledge, 1994, p. 93- 118.

CRENSHAW, Kimberlé. W. Beyond Entrenchment: Race, Gender and the New Frontiers of (Un)equal Protection. In: M. TSUJIMURA (ed) **International Perspectives on Gender Equality & Social Diversity**, Sendai: Tohoku University Press, 2008.

CUKIER, Alexis. De la centralité politique du travail: les apports du féminisme matérialiste. In: BIDET, A., GALERAND, E., KERGOAT, D. (coord). Analyse critique et féminismes matérialistes, **Cahiers du Genre**, n° hors-série, 2016, p. 151-173.

DAVIS, Angela. **Women, Race and Class**. New York: Vintage Books, 1981.

DELPHY, Christine. Les femmes dans les études de stratification. In: MICHEL, Andrée (ed.) **Femmes, sexisme et sociétés**, Paris: PUF, 1977.

DELPHY, Christine. Par où attaquer le 'partage inégal' du 'travail ménager'? In: **Nouvelles Questions Féministes**, vol.22, n° 3, 2003, p. 47-71.

DELPHY, Christine. Teorias do patriarcado. In: HIRATA, H., LABORIE, F., LE DOARÉ, H., SENOTIER, D. (coord) **Dicionário crítico do feminismo**, São Paulo: EDUNESP, 2009.

FASSA, Farinaz, LÉPINARD, Eléonore, ROCA I ESCODA, Marta (dir). **L'Intersectionnalité: enjeux théoriques et politiques**. Paris: La Dispute, coll. Le genre du monde, 2016.

FEDERICI, Silvia. **Caliban et la Sorcière**. Femmes, corps et accumulation primitive, Marseille/Genève-Paris: Senonevero/Entremonde, 2014.

GALERAND, Elsa, KERGOAT, Danièle. Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail. In: **La nouvelle revue du travail** (revista on line), 4/2014.

GUIMARÃES, Nadya Araujo & BRITTO, Murillo Marschner Alves de. "Genre, race et trajectoires professionnelles. Une comparaison São Paulo et Paris". In: MARUANI, M., HIRATA, H. & LOMBARDI, M. R. (orgs.). **Travail et genre**. Regards croisés. France Europe Amérique Latine. Paris, La découverte, pp. 46-60.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. "Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil". **Cadernos Pagu**, n. 17-18, 2002, p. 237-266.

HILL, Collins, Patricia & BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge, Polity Press, Key Concepts Series. 2016.

HILL, Collins, Patricia. **Black Feminist Thought** – Knowledge, Consciousness, and and The Politics of Empowerment. New York/London: Routledge, 2011.

HIRATA, Helena. Restructuration industrielle et division sexuelle du travail. Une perspective comparative. In: **Revue Tiers Monde**, n° 154, avril-juin 1998, p. 381- 402.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Tempo Social**, V.26, n° nov., 2014, p.61-74.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Danièle (1994) A classe operaria tem dois sexos. In: **Revista Estudos Feministas**, vol. 2, n° 3.

HOOKS, Bell. **Ne suis-je pas une femme?** Femmes noires et féminisme, Paris: Cambourakis, coll. Sorcières (Ain't I a Woman: Black Women and Feminism, Boston, South End Press, 1982).

KERGOAT, Danièle. Ouvriers=ouvrières. In: **Critique de l'Economie Politique**, n° 5. Paris, 1978. Publicado também em *Se battre, disent-elles*, Paris, La Dispute, 2012.

KERGOAT, Danièle. Dinâmicas e consubstancialidade das relações sociais. In: **Novos Estudos Cebrap**, n. 86, 2010 [2009], p. 93-103.

KERGOAT, Danièle. **Se battre, disent-elles...** Paris: La Dispute. 2012.

LAUTIER, Bruno. Introduction. In: HIRATA, H., LAUTIER, B., SALAMA, P. **Revue Tiers Monde**, t. XXXIX, n° 154, avril-juin 1998.

LOMBARDI, Maria Rosa. A persistência das desigualdades de gênero no mercado de trabalho. In: Costa, Albertina et al (orgs.) *Divisão sexual do trabalho, Estado e crise do capitalismo*, Recife: **SOS Corpo**, 2010, p.33-56.

LORDE, Audre. **Age, Race, Class and Sex** – Women Redefining Difference, Copeland Colloquium, Amherst College, April, 1980.

MARUANI, Margaret, MERON, Monique. **Un siècle de travail des femmes en France 1901-2011**, Paris: La Découverte, 2012.

OLIVEIRA COSTA, Albertina. Apresentação, Tema em destaque: “Trabalho e gênero”. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, vol. 43, n. 149, maio- agosto, 2013.

SCHWARTZ, Olivier. Peut-on parler des classes populaires? In: **La vie des idées.fr**, 2011 (on line: <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>).

SILVERA, Rachel. **Un quart en moins**. Des femmes se battent pour en finir avec les inégalités de salaires. Paris: La Découverte, 2014.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1991.

Recebido em: 07 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 26 de fevereiro de 2018.
Publicado em: 13 de junho de 2018.

O (SUB)DESENVOLVIMENTO INSUSTENTÁVEL: A QUESTÃO AMBIENTAL NOS PAÍSES PERIFÉRICOS LATINO-AMERICANOS¹

Alexandre Maia do Bomfim²

Resumo

A proposta do trabalho é obter elementos que possam contribuir na construção de uma perspectiva teórica crítica à Questão Ambiental e para uma realidade periférica, no caso, latino-americana. As categorias de análise foram construídas a partir de referências teóricas críticas (FURTADO, LAYRARGUES, CHESNAIS, BETTELHEIM, ARRIGHI, MÉSZÁROS, KONDER, LÖWY entre outros) que questionaram o conceito de subdesenvolvimento e sobretudo problematizaram o conceito de "Desenvolvimento Sustentável". A hipótese de trabalho foi mostrar que a proposta de Desenvolvimento Sustentável não foca os elementos principais da degradação do meio ambiente. A questão de trabalho foi: os países ditos "subdesenvolvidos", "periféricos" ou "dependentes" podem se livrar de seu conteúdo de miséria, desorganização espacial, deseducação, pouca saúde, violência etc. sem degradar seu meio ambiente? O trabalho mostra que as opções dos países periféricos não estão revertendo o quadro de destruição da natureza, as ações tomadas são superficiais ou ineficazes. O estudo infere que mais do que consciência da degradação será necessário impor mudanças ao próprio sistema societário que estimula o desenvolvimentismo, produtivismo, consumismo, chegando ao ponto de exaurir os recursos naturais. A conclusão vê a necessidade de se revigorar a crítica ao sistema social que nas duas últimas décadas se pôs hegemônico no mundo. E que as nações periféricas podem e devem fazer diferente. Reivindicar o direito de poluir, de consumir, de destruir como fizeram os países centrais não parece ser o caminho.

Palavras-chave: Desenvolvimento Ambiental; Subdesenvolvimento e desenvolvimento; Sociologia e Meio Ambiente; Centro e periferia; Educação Ambiental.

(UNDER)DEVELOPMENT UNSUSTAINABLE: THE ENVIRONMENTAL ISSUE IN THE PERIPHERAL COUNTRIES

Abstract

The proposed work is to obtain elements which may contribute to building a critical perspective environmental issue. And Environmental Issue under a peripheral reality the Latin American. The categories of analysis were constructed from theoretical references critical (FURTADO, LAYRARGUES, CHESNAIS, BETTELHEIM, ARRIGHI, MÉSZÁROS, KONDER, LÖWY and others) that questioned the concept of underdevelopment and especially problematized the concept of "Sustainable Development". The hypothesis was to demonstrate that the proposed Sustainable Development does not address the main elements of environmental degradation. The issue of work: those so-called "underdeveloped", "peripheral" or "dependent" can get rid of the contents of misery, clutter space, miseducation, poor health, violence, etc. without degrading their environment? The work demonstrates that the options of the peripheral countries not being part of the destruction of nature, the actions taken are superficial or ineffective. The study concludes that more than aware of the degradation is necessary to change the very system that boosts productivism, developmentalism, productivity, consumerism to the point to deplete natural resources. The conclusion sees the need to replace the criticism of the social system in the last two decades has set hegemonic in the world. And the peripheral nations can and should do differently, claiming the right to pollute, consume, destroy as did the core countries do not seem to be the path.

Keywords: Sustainable Development, Underdevelopment and Development, Sociology and environment, Center and periphery, Environmental Education.

¹ Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica. DOI:<https://doi.org/10.22409/tn.8i10.p6104>

² E-mail: alexmaab@uol.com.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – Brasil.

Introdução

[Deus fala a Adão:] Não te demos, Adão, nem uma morada fixa, nem uma forma exclusiva, nem uma função peculiar, exclusivamente tua, para que tu possas escolher a morada, a forma e a função que quiseres. De acordo com a tua própria vontade livre e sem estares cerceado por limitações previamente estabelecidos, definirás tu mesmo as tuas limitações naturais. Terás o poder de degenerar e resvalar para formas de vida inferiores, bestiais; mas também terás o poder – derivado do discernimento de que é capaz a tua alma – de renascer, e de se elevar às formas mais altas da vida, formas divinas. (Giovanni Pico Della Mirandola, século XV)³

A primeira intenção deste artigo é oferecer mais elementos, supostamente críticos, para análise da Questão Ambiental. Elementos esses que permitam minimamente problematizar as orientações socioeducativas e políticas que comumente encontramos, propostas pelos organismos governamentais, pela mídia e pelas organizações envolvidas mais diretamente com o tema. Nossa posição, não mais hipótese, é que a maior parte de tais orientações é inócua e não está conseguindo deter a permanente e incessante realidade de degradação ambiental.

Não reverteremos o quadro de destruição da natureza se não tocarmos em alguns pontos viscerais ao atual modelo societário: a questão da sociedade de consumo; o desenvolvimento ilimitado; o direito também sem limites de propriedade dos ricos; a expropriação do trabalhador; o processo de mercantilização de tudo etc. Questionamos o termo “Desenvolvimento Sustentável”, porque da forma que esse conceito vem sendo utilizado nos últimos anos, tornou-se um oxímoro (como entrar-sair, escuro-claro), tornou-se uma justaposição inconciliável entre duas palavras, no caso: “Desenvolvimento” e “Sustentável”. Tudo que se fala a respeito de “responsabilidade ambiental”, “consciência ecológica”, “áreas de preservação”, “políticas verdes”, etc. não conseguem impedir a destruição da natureza, em nome do desenvolvimentismo. Se coletivamente não desejamos a destruição da natureza, por que isso segue acontecendo? O comando [assim como a epígrafe acima] não deveria ser do próprio homem? Por que a degradação ambiental persiste?

Como as respostas para essas questões não podem vir da metafísica, a melhor forma de obter respostas é problematizando (materialisticamente) nossas opções. É bem provável que as mazelas oriundas da degradação não são sentidas por todos ou

³ Apud Konder, 2006.

pelos menos da mesma forma. E que nem todos perdem com a degradação, porque seus agentes são reais e alguns até ganham com ela.

Nossa intenção aqui é fazer esta discussão sob uma perspectiva periférica. Nossa contribuição aqui é questionar o discurso harmonioso de “desenvolvimento sustentável” para os países periféricos. Como os povos da América Latina podem responder à questão ambiental?

A impossibilidade de desenvolvimento: questões para os países periféricos

O custo, em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida, é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco as possibilidades de sobrevivência da espécie humana. (Celso Furtado, 1974)

A epígrafe acima do professor Celso Furtado, retirada de sua obra clássica *O Mito do Desenvolvimento Econômico* (cf. FURTADO, 1974), é emblemática, considerando o propósito desta parte do texto: construir as questões de análise para a reflexão da questão ambiental nos países ditos subdesenvolvidos.

Na designação *subdesenvolvimento*, o prefixo *sub* poderia sugerir dois sentidos complementares: um, de que seria um *degrau* para o desenvolvimento; e o outro, de que esse degrau seria uma *fase* até (próxima) do desenvolvimento, uma espécie de pré-desenvolvimento. Não obstante, Furtado (2003, p. 88) aponta que “o subdesenvolvimento não pode ser estudado como uma ‘fase’ do processo de desenvolvimento, fase que tenderia a ser superada sempre que atuassem conjuntamente certos fatores”. O subdesenvolvimento não é um estágio, como também não é simplesmente o desajuste de uma máquina estatal ou da economia, mas é sim a parte mais extensa da sociedade capitalista.

A perspectiva conservadora não entende que os países subdesenvolvidos estabelecem uma relação de interdependência com os desenvolvidos. A ideia de que o subdesenvolvimento é apenas uma *etapa* sugeriria o que Arrighi (1997) afirmou ser *A Ilusão do Desenvolvimento*. Os países, sobretudo os que Arrighi (1996) chama de “semiperiféricos”, precisam buscar incessantemente o desenvolvimento, ainda que nunca o alcancem, porque estão subordinados a um jogo geopolítico que os faz permanecer no mesmo patamar, mas que também não podem rejeitar porque as consequências são ainda piores. Vale mais uma vez a contribuição de Furtado (2003,

p.88): “desenvolvimento e subdesenvolvimento devem ser considerados como dois aspectos de um mesmo processo histórico (...)”.

O subdesenvolvimento não é uma espécie de menoridade em relação ao desenvolvimento. Arrighi mostra em seu livro *O Longo Século XX* (op. cit.) que, à exceção do Japão, a configuração do mundo que dividia o mundo capitalista entre uma minoria de países ricos e uma maioria de pobres no século XIX era praticamente a mesma no final do XX⁴.

Sabemos agora de forma irrefutável que as economias da periferia nunca serão *desenvolvidas* (...). Mas, como negar que essa ideia tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar grandes sacrifícios, para legitimar a destruição de formas de cultura *arcaicas*, para *explicar* e fazer *compreender* a *necessidade* de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo? (FURTADO, 1974, p.75)

Os pensadores não-críticos poderiam alegar que essa visão não procede, porque é normal que o desenvolvimento dos países e das pessoas não aconteça da mesma forma, porque é impossível garantir os mesmos níveis de desenvolvimento para todos, que a igualdade é definitivamente um mito. Na verdade, esse argumento é um sofisma, falseia a realidade e não é capaz de enfrentar uma simples questão: o desenvolvimento alcançado pelos ricos se autossustenta ou baseia-se na exploração? Destarte, constata-se que é uma dependência parasitária, a que acontece entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A Experimentação da Degradação Ambiental pelos Países Periféricos

Outro clássico e importante autor (este francês) que faz um estudo nessa direção é Charles Bettelheim (1973, p. 52), chega a dizer: “é necessário, ao meu ver [sic], substituir a expressão ‘países subdesenvolvidos’ pela expressão mais exata de ‘países explorados, dominados e de economia deformada’”. A história de desenvolvimento dos países do hemisfério norte está assentada no colonialismo sobre a América e no neocolonialismo sobre a África e Ásia, assim como no condicionamento e exigência de atrelamento por que passou a maior parte dos países

⁴ A esperança depositada pela economia contemporânea (e do discurso único) no desenvolvimento do BRIC, Brasil, Rússia, Índia e China para refutar a ideia de que o subdesenvolvimento é permanente no Capitalismo, na verdade, quer dissimular a desigualdade persistente nesses mesmos países e no mundo (PNUD, 2009).

no período da Guerra-fria (com geopolítica da época que agrupava os países em primeiro, segundo ou terceiro mundo). Pode-se negar a história, mas o interessante é perceber que na atualidade da Globalização pouco mudou⁵. Para Layrargues (1997):

se todos as sociedades adquirirem as mesmas condições de vida de um cidadão norte-americano, o sistema ecológico não suportaria essa nova pressão, e o planeta entraria em colapso. No atual estado do desenvolvimento tecnológico, considerando suas implicações ambientais, o padrão de consumo do Primeiro Mundo definitivamente é insustentável e não-generalizável ao conjunto da humanidade.

Quer dizer, a meta da igualdade que possuir como parâmetro os países abastados com todo seu acúmulo material certamente levará ao colapso (conforme já nos havia anunciado Furtado na epígrafe) o projeto civilizatório da atual sociedade globalizante, como também a própria condição da vida humana neste planeta. Destarte, o pensamento pró-desenvolvimentista tende a dizer que a proposta de seus críticos é a de nivelamento por baixo. O que sempre faltou ao projeto desenvolvimentista desses neoconservadores foi o de assumir a intrínseca característica do sistema: a expropriação, o que significa: a “insustentabilidade do desenvolvimento”.

Ainda que a crítica ao pensamento desenvolvimentista tenha alcançado lugar comum no pensamento de esquerda, tanto na Europa quanto na América Latina, houve inúmeras respostas para explicar o atrelamento e/ou adesão por parte dos países pobres ao tipo de desenvolvimento proposto/imposto pelos ricos; análises e explicações que escapam ao escopo deste artigo⁶, mas que aqui estão pressupostas. Destarte, assumindo-se que há uma interdependência parasitária, em que a troca material (e simbólica) é desigual, obviamente desfavorável aos mais pobres, a

⁵ Segundo Relatório PNUD-2006 foram considerados países com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) elevado apenas 63 de 177 estudados, ou seja, apenas um pouco mais de 1/3 da população mundial.

⁶ As explicações para relação de interdependência entre subdesenvolvimento e desenvolvimento são várias, vão desde a percepção de que os interesses de elites predatórias dos países periféricos não coadunam com os de sua população, à Divisão Internacional da Produção e do Trabalho, à imposição explícita ou sutil do poderio militar dos ricos sobre os pobres, aos organismos políticos internacionais que garantem uma organização favorável aos países do centro, à financeirização do sistema-capital a nível planetário, à globalização em seus diferentes aspectos, etc.

De uma maneira geral, a contra-argumentação ao pensamento conservador (de restringir a explicação do subdesenvolvimento ao despreparo das economias e dos Estados Nacionais que não teriam processado devidamente as etapas necessárias do revolucionamento constante do sistema capitalista) foi muito desenvolvida por inúmeros autores da década de 60 e 70, destaque para alguns autores latino-americanos, incluindo os citados no corpo do texto e outros que alcançaram notoriedade, como por exemplo, Cardoso, Faletto (cf. CARDOSO; FALETTO, 1970), Jaguaribe (cf. JAGUARIBE, 1969), Weffort (cf. WEFFORT, 1971) entre outros.

questão, a saber, que nunca deixou de ser atual é: os países ditos “subdesenvolvidos”, “periféricos” ou “dependentes” podem se livrar de seu conteúdo de miséria, desorganização espacial, deseducação, pouca saúde, violência etc. sem degradar seu meio ambiente (a opção de desenvolvimento feita pelos países ricos)?

Depois que o IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (*Intergovernmental Panel on Climate Change*), apresentado em 2007 (IPCC, 2007), por encomenda da ONU – Organização das Nações Unidas, apontou que o homem vem sendo o principal responsável por uma série de mudanças no meio ambiente, resultado da poluição advinda de seus milhões de carros, indústria e produção incessante de lixo, com destaque especial ao dióxido de carbono despejado na atmosfera, principal responsável pelo “efeito estufa”, a questão ambiental voltou a ganhar destaque, tanto na mídia televisiva e impressa, quanto nas entidades governamentais e não governamentais, na educação, (até) no cinema⁷, na sociedade de maneira geral. E os diferentes matizes teóricos se recolocam prontos a contribuir à reflexão atual sobre a temática ambiental como também procuram orientar novas políticas públicas e ações da sociedade. Matizes teóricos que vão desde o que (a) se dispõe à preservação da natureza com manutenção do desenvolvimento capitalista, passando pelo que (b) defende a natureza independente da situação das comunidades humanas, até o que (c) recoloca o homem na natureza e por aí tece a reflexão da questão ambiental (cf. DELUIZ; NOVICKI, 2004). Considerando que este artigo se alinha precisamente a este último recorte, a proposta é precisamente refletir como homens e mulheres dos países periféricos experimentam a degradação ambiental, mas sobretudo que caminhos novos podem oferecer...

Os países desenvolvidos, maiores responsáveis pela destruição da natureza, estão hoje alcançando um novo grau de consciência ecológica, posto pelo que Altvater chama de *novas fronteiras ecológicas*, desafios de uma sociedade que pretende manter o desenvolvimento econômico, mas que aos poucos precisa enxergar os limites impostos pela natureza. Altvater (1999): “alguns [os que já alcançaram a ‘consciência ecológica’] criticam a ‘liquidação ecológica’ praticada pelos países menos desenvolvidos (...)”. Altvater é um estudioso crítico, mas pode-se dizer que sua visão

⁷ Al Gore, ex-candidato democrata à Presidência dos Estados Unidos, com um documentário sobre a degradação ambiental e aquecimento global com o título “Uma Verdade Inconveniente” ganha um Oscar como também divide o Prêmio Nobel da Paz de 2007 com os cientistas do IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima.

ainda é eurocêntrica. Hoje, ainda que tenhamos uma Europa muito mais preservacionista, até mesmo recuperadora do meio ambiente, o caminho de desenvolvimento que experimentaram não parece ser exemplo aos países do hemisfério sul, porque também degradaram muito seu meio ambiente. A consciência ecológica pode não ter chegado tarde demais, mas já fez sucumbir, de forma irrecuperável, muitos elementos da natureza, existentes antes das revoluções agrícola e industrial.

Na verdade, o que parece estar posto aos países ricos é a constatação de que vivem infelizmente no mesmo planeta dos pobres, desses que deveriam preservar a natureza, mas que também reivindicam o “direito de poluir” para se desenvolver. Como se os ricos dissessem aos mais pobres: “façam o que digo, não façam o que faço”. O problema é desejar que as populações distantes das benesses do sistema capitalista, as que, contraditoriamente, mais sofrem com a degradação ambiental, ainda tenham que adquirir, sem contrapartida, a consciência ecológica para a preservação da natureza e sustentabilidade da sociedade.

O “sistema do capital” (cf. MÉSZÁROS, 2002) mais uma vez culpabiliza quem na verdade é vítima. Layrargues (1997) apreende outro elemento dessa problemática: “ocorreu um movimento de dupla conveniência entre Norte e Sul, onde [sic] o primeiro desejando omitir a poluição da riqueza, e o segundo, desejando obter investimentos para mitigar a pobreza, orquestraram seus interesses particulares em total harmonia”. A reflexão de Layrargues de mais de um década conseguiu perceber algo estrutural nas propostas políticas que surgiram e tiveram continuidade pelos anos 90, passando pela ECO 92 do Rio de Janeiro até a ratificação do Protocolo de Quioto em 1998, de que o tal “desenvolvimento sustentável” está limitado a uma lógica mercadológica que tem como pano de fundo uma aparente simbiose entre países ricos e pobres em torno de um novo mercado, o dos “créditos de carbono”.

O Protocolo de Quioto proporciona um mecanismo de "Mercado de emissão". As obrigações de redução no protocolo são interpretadas como uma cota nacional de emissão. Se um país não usa completamente sua cota de emissão, pode transferir ou vender porções não utilizadas de sua cota para outro país. (WWF, 2007)

E isso é ideologicamente tão forte que entidades com luta na questão ambiental, como *Worldwide Fund for Nature* – WWF aceita essa simbiose utilitarista entre países ricos e pobres como um ponto de pauta importante a ser conquistado:

Um novo instrumento econômico nasceu do Protocolo de Quioto: o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL) foi proposto por países industrializados para cumprirem suas obrigações no protocolo com maior flexibilidade. Na essência, países industrializados ganharão "créditos" por seus investimentos em projetos de redução de emissão nos países em desenvolvimento. (WWF, 2007)

Uma das leituras críticas mais contundentes dessa realidade é feita por François Chesnais e Claude Serfati (2003, p. 42), em que chegam a mostrar que o capitalismo é capaz até de fazer bons negócios com a destruição da natureza: “no plano econômico, o capital transforma as poluições industriais, bem como a rarefação e/ou degradação de recursos, como a água e até o ar, em “mercados”, isto é, em novos campos de acumulação”. Na relação “Capital X Natureza”, para Chesnais e Serfati, o Capital é capaz de destruir primeiro a natureza bem antes do que a si mesmo. Ou seja, ainda que pareça estranho, mas a destruição da natureza não é uma contradição para o Capital.

Sobre a relação entre países, Chesnais e Serfati (2003, p. 43)entendem que:

No plano político, o capital é plenamente capaz de transferir o peso das degradações para países e classes mais fracas. Em caso de necessidade, ele pode, em último recurso, dirigir toda a potência militar dos imperialismos dominantes para tarefas de “manutenção da ordem” em todas as partes do mundo em que as degradações das condições de existência dos povos, sob efeito das destruições ambientais, possam provocar levantamentos.

Chesnais e Serfati nos mostram que com a tendência do recrudescimento da degradação ambiental – com um viés inevitavelmente escatológico – haveria também maior controle dos países desenvolvidos sobre os subdesenvolvidos. Os países mais ricos não renunciarão à guerra, caso necessitem lutar por mananciais de água, ares despoluídos, lugares com temperaturas menos inóspitas, aquíferos e/ou áreas florestais com grande biodiversidade.

Para os países parasitalmente dependentes, a temática ambiental é ainda mais urgente, porém precisa ser refletido de outra forma. Os países pobres não são historicamente os maiores responsáveis pela degradação ambiental, mas também não parece ser o caminho reivindicar o “direito de poluir”. Löwy (2005) aponta que não é suficiente tomar a “Máquina” (no que se refere tanto à da Indústria quanto à do Estado) é importante orientá-la noutra sentido, pois ela em si é construída para a exploração e destruição. É necessária a construção de outra direção, na verdade, de outra Máquina. A conveniência dos países pobres em aceitar a ajuda dos países ricos,

numa falsa simbiose, que permite a estes últimos continuarem a poluir, na verdade é apenas uma forma de controle temporário, um paliativo, que não tem impedido o crescimento da degradação ambiental diante de um grande contingente de homens e mulheres já degradados por sua condição de vida.

O (Sub)desenvolvimento insustentável: incontrolabilidade do sistema ou subserviência coletiva?

[O trabalhador] pensa assim: eu não vou fazer a compra porque eu tenho medo de perder o emprego. O que eu quero dizer é que ele corre o risco de perder o emprego, se ele não comprar porque ele não comprando o comércio não encomenda para indústria, que não produz, e sem produzir, não tem emprego [na indústria].
(Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2008, sobre a crise que abateu a economia mundial no final da primeira década do sec. XXI)

Norbert Elias no seu clássico livro *A Sociedade dos Indivíduos* conseguiu de uma só vez atacar os exageros das análises sociológicas, daquelas que supervalorizam a “sociedade” e diminuem o “indivíduo” e daquelas que fazem exatamente o contrário. Em Elias (1994), a relação indivíduo e sociedade é de reciprocidade (para não dizer “dialética”) e a predileção que uma teoria dá a um polo ou ao outro é resultado da perspectiva analítica. Não obstante, nenhuma análise sociológica, dos clássicos aos contemporâneos, parte do indivíduo para compreender a sociedade.

Todos nós estamos submetidos às regras sociais, pode-se quebrar uma ou outra, alguns conseguem mais subversões que outros, mas ninguém tem liberdade/autonomia total. Alguns se utilizam do poder para subjugar a maioria, mas mesmo os mais poderosos precisam corresponder a alguma expectativa do social. Sem desejar cair em algum tipo de estruturalismo, o fato é que uma vez dentro de um sistema social é muito difícil não acatar suas regras.

Nosso sistema social tem uma lógica de consumo associada ao produtivismo. De imediato, qualquer proposta de ruptura dessa lógica nos parece trazer consequências, como: crise, recessão, desemprego, carestia, atraso etc. Quando consumimos pouco, a indústria cai, o desemprego aumenta, o setor terciário também sofre, a crise se instala e todos os seus efeitos mais perversos podem aparecer (fome, guerra...). Por isso, dentro desse sistema não se pode atacar o consumismo, grosso modo. Esse é o maior dilema para a proposta de desenvolvimento sustentável, que comumente hipostasia a questão, apontando como problema a produção de lixo em

vez do consumo. Dessa forma, a proposta é praticamente inócua, permanece a destruição da natureza:

Até 2006, aproximadamente 17% da floresta amazônica foi destruída. As altas taxas de desmatamento estão provocando uma redução acelerada da biodiversidade local, o que afeta diretamente a vida de milhões de pessoas que dependem da floresta para sobreviver. O desmatamento é também uma fonte significativa de emissões de gases do efeito estufa, que contribui para o aumento do aquecimento global. Cerca de 75% das emissões brasileiras vem do desmatamento e das queimadas, principalmente da Amazônia, deixando o Brasil como o quarto maior poluidor do clima do mundo. (GREENPEACE, 2007)

Sobre a Questão Ambiental parece que na mesma proporção que aumenta o grau de “consciência ecológica” também cresce a degradação da natureza. As entidades defendem e até conseguem elevar a consciência da população, mas na prática não parecem conquistar uma mudança real. A revista Época há pouco tempo fez uma entrevista ao glaciologista americano Robert Bindshadler, do Instituto Goddard, da Nasa, seus estudos mostraram:

(...) como certo que, ainda neste século, antes de 2100, nós vamos ver um aumento de 1 metro no nível do mar. Na Antártica, a parte que está derretendo mais rápida é a porção oeste (...). [Duas grandes geleiras por lá] parecem vulneráveis a um colapso em uma questão de séculos. Isso seria o tal aumento de 5 metros no nível do mar. Mas eu nem gosto mais de falar sobre isso. Os impactos da elevação de 1 metro no nível do mar serão tão grandes que é com eles que devemos nos preocupar. (ÉPOCA, 2009)

A questão ambiental não necessita de alarmismo, pois já é alarmante. Qualquer adulto de idade mediana, sobretudo habitante de país periférico, reconhece o processo de depredação da natureza. Um adulto com 45 anos num país como o Brasil viu e ouviu ao longo de sua vida: a poluição de rios, de baías e mananciais; o aumento de carros e dióxido de carbono; a favelização; a destruição de matas e encostas; acidentes ambientais causados por indústrias; maior utilização de agrotóxicos; mais produção de lixo; extinção de inúmeras espécies; etc. O IPCC sistematizou as consequências, de forma científica, vale alguns exemplos de suas projeções:

Desde o primeiro relatório do IPCC em 1990, as projeções avaliadas sugeriram aumentos da temperatura média global entre cerca de 0,15 e 0,3°C por década para 1990 a 2005. (...) (p.18)

O aquecimento tende a reduzir a remoção do dióxido de carbono atmosférico na terra e no oceano, aumentando a fração de emissões antrópicas que permanece na atmosfera. (p.19)

O aumento das concentrações atmosféricas de dióxido de carbono acarreta o aumento da acidificação do oceano. (...)

É muito provável que extremos de calor, ondas de calor e eventos de forte precipitação continuem sendo mais frequentes (...)

(...) é provável que os futuros ciclones tropicais (tufões e furacões) fiquem mais intensos, com maiores picos de velocidade de ventos e mais precipitação forte associados aos aumentos atuais das temperaturas de superfície do mar tropicais. (...) (p.21) (IPCC, 2007b)

A influência do homem nesses fenômenos é fundamental. Essa é a principal conclusão do relatório do IPCC.

As contrapartidas que pudessem não somente preservar a natureza, mas também recuperá-la, existem, mas são residuais. As “Unidades de Conservação” que seriam a ação dentro da proposta de “desenvolvimento sustentável” tem um nome bem sugestivo, no fim mostram a sua limitação: conservar o que restou de uma determinada existência mais exuberante.

A inferência a que chega nosso estudo é a seguinte: se não se reverter o quadro de consumismo associado ao produtivismo, qualquer ação, *a posteriori*, está nos efeitos e não na causa, por isso será apenas um paliativo, um movimento superficial e inócuo.

Em 2007 no Brasil, o IBGE estimou uma população de aproximadamente 184 milhões de habitantes (O GLOBO, 2007). E agora, bem recentemente, a Agência Brasil do governo federal noticiou que chegamos a 151 milhões de celulares, só no Distrito Federal chegamos a ter 1,37 telefones por habitante, assim como quase 1 (0,98) telefone por habitante no Rio de Janeiro (cf. BRASIL, 2009). Será que estão todos com celulares, as crianças, todos os idosos, bebês, doentes, pobres, populações afastadas? Imaginemos a quantidade de baterias, de carregadores, de capas a serem despejadas na natureza. O processamento dito racional do lixo não nos parece suficiente para dar conta disso tudo. Quando metabolizamos a natureza de forma descontrolada, não adianta muito obter uma forma controlada de lidar com o lixo.

Enfim, se não podemos desestimular as pessoas ao consumismo para não gerar crise econômica, o problema está mesmo no Sistema como um todo, que gera essa lógica consumista-produtivista-predatória. Precisamos de outra lógica econômica⁸, precisamos de outro Sistema Social.

Considerações finais: Socialismo ou Hecatombe Ambiental?

Quando acima dissemos – a partir da leitura de Chesnais e Serfati (2003) – que a degradação da natureza não é uma contradição para o Capital (porque isso não o ameaça imediatamente), de algum modo, recuperou-se um antigo questionamento (que parece fora de moda) presente na Crítica do capitalismo: “socialismo ou barbárie?”. Para Chesnais e Serfati, marxistas que são, se a crítica não for à estrutura do sistema, a questão ambiental não será resolvida. Não obstante, mas ainda em convergência com eles, acrescentaríamos: que se a degradação da natureza não é uma contradição para o Capital, é para o homem. O Sistema do Capital do jeito que se impõe acelerará a extinção da espécie humana na Terra ou nesta engendrará um ambiente bem mais inóspito, resultado de tanta agressão concentrada em pouco tempo. E repetimos, não há nenhum alarmismo aqui, apenas uma constatação (antiga por sinal):

Não resta dúvida que hoje vivemos uma séria crise ecológica, dado que o capitalismo tem levado ao extremo sua produção material na busca incessante por lucro. Mesmo que as pressões populares de alguns países centrais tenham levado alguns Estados a implementarem políticas de conservação da natureza, recuperação de rios e lagos poluídos e colocação de equipamentos de controle e restrição de poluição nas fábricas, a destruição ambiental continua a crescer nas regiões onde a consciência ambiental é fraca, mormente nos países subdesenvolvidos; a novas fronteiras de expansão [sic] do capitalismo. (MEDICI, 1983)

A passagem acima, bem atual, já tem quase três décadas. Pode-se dizer que hoje os países subdesenvolvidos já possuem uma consciência ambiental (expressa até na legislação) bem mais forte, mas o agravante é perceber que isso não freia a destruição da natureza nos países periféricos. Isso porque, diferentemente dos países ricos, provavelmente necessitem manter o ritmo mais acelerado de depredação (e talvez porque ainda tenham mais o que expropriar e destruir). Há três décadas a

⁸ Ainda que isso seja muito difícil de desenvolver, por conta da imposição do “discurso único” (cf. FIORI, 2001).

configuração do mundo ainda estava sob a Guerra-fria, a corrida armamentista era a principal ameaça ao planeta. Hoje, o capitalismo avança vorazmente em países como o Brasil, Rússia, Índia e China. Este último se destaca tanto em seu desenvolvimento industrial que já supera os Estados Unidos quanto nos números da poluição e destruição ambiental (cf. ESTADÃO, 2008).

Terminar um texto com desesperança não é bem-vindo nem para um artigo científico. Mesmo que as rigorosas pesquisas das ciências naturais (vistas no IPCC) apontem os atuais impactos e projetem outros ao meio ambiente, trata-se de um assunto essencialmente humano. O próprio Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC, 2007) atribui ao homem a maior responsabilidade pelas mudanças. Destarte, em se tratando de uma questão humana, não é possível fazer previsão categórica, pois não se trata de futurologia. A natureza possui características que a permite recuperar parte do que foi degradado, talvez outras partes pudessem ser recuperadas pela engenhosidade do homem. Mas, provavelmente, já existam partes irrecuperáveis. Ainda está na mão do homem uma reversão nessa tendência, nesse movimento galopante de destruição da natureza. Não obstante, não vai haver reversão alguma dentro de um sistema societário que mantém acumulação de riquezas para alguns; expropriação do trabalho e dos recursos naturais; e que se estabelece na administração da escassez de muitos etc.

Recolocar a proposição do socialismo, embora para alguns soe como dissonante, é recolocar a crítica ao sistema social que nas duas últimas décadas se pôs hegemônico no mundo. Como todas as experiências societárias dos homens, o capitalismo é resultado da história, não é perene e não será a última sociedade. As nações periféricas podem e devem fazer diferente... Reivindicar o direito de poluir, de consumir, de destruir como fizeram os países centrais não é o caminho. Talvez não saibamos o que fazer, mas definitivamente sabemos o que não deve ser feito.

Referências

ALTVATER, Elmar. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER, Agnes; et. al. **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. São Paulo: UNESP, 1998.

ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Charles. A Problemática do Subdesenvolvimento. In : PEREIRA, Luiz Et Al. **Subdesenvolvimento e desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar (Textos básicos de Ciências Sociais), 1973.

BRASIL. Número de assinantes de telefonia celular no Brasil já ultrapassa 151 milhões. **Agência Brasil**. Disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/02/18/materia.2009-02-18.3752888527/view>. Acessado em abril de 2009.

CARDOSO, Fernando H. e FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **Crítica Marxista**. nº 16. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do SENAC**, 30(2) maio/ago, p. 18-29, 2004.

ELIAS, Nibert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ÉPOCA. No Polo Sul – O IPCC subestimou o derretimento da Antártida. Entrevista a Robert Bindshadler. **Revista Época**. Rio de Janeiro: Editora Globo. 26 de abril de 2009.

ESTADÃO. China é maior emissor de gases poluentes, diz estudo. **Estadão.com.br**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,china-e-maior-emissor-degases-poluente-diz-estudo,157109,0.htm>. Acessado em: 15 de abril de 2008.

FIORI, José Luis. **60 Lições dos 90**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FURTADO, Celso. **Raízes do Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FURTADO, Celso **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GREENPEACE Brasil. Sete anos para zerar desmatamento na Amazônia: ONGs brasileiras mostram como. **GREENPEACE**. Outubro de 2007. Disponível em <http://www.greenpeace.org/brasil/amazonia/noticias/pacto-nacional-prop-e-metas-an>.

IPCC. Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (Intergovernmental Panel on Climate Change). **Climate Change 2007**. [Paris, 02 de fev. de 2007] Disponível em <http://www.ipcc.ch/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2007.

IPCC. **Sumário para os Formuladores de Políticas**: Contribuição do Grupo de Trabalho I para o Quarto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima PNUMA, 2007b.

JAGUARIBE, Hélio. **Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Político**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1969.

KONDER, Leandro. **Filosofia e Educação: De Sócrates a Habermas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

LAYRARGUES, P. P. . Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LÖWY, M. **Ecologia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDICI, André Cesar. Marx e o Meio Ambiente. In: KONDER; CERQUEIRA FILHO; FIGUEIREDO. **Por que Marx?** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas/SP; Boitempo, 2002.

O GLOBO. Censo 2007: somos 183.987.291 brasileiros, mostra IBGE. **Jornal O Globo**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2007/12/21/327716442.asp>. De 21 de dezembro de 2007. Capturado em 12 de maio de 2009.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Em 182 países, os progressos irregulares e as desigualdades na saúde, na riqueza e na educação persistem**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh2009/Destaque2.pdf>. Outubro de 2009. Acesso em janeiro de 2010.

WEFFORT, Francisco C. Notas sobre a Teoria da Dependência : teoria de classe ou ideologia nacional. **Estudos**, n . 1, 1971.

WWWF. **Entenda Mercado de Emissões, MDL e IC: Quais são os mecanismos flexíveis do Protocolo de Quioto?** Disponível em: http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/meio_ambiente_brasil/clima/mudancas_climaticas_resultados/quioto/flex/index.cfm. Agosto de 2006. Acessado em outubro de 2007.

A CLASSE TRABALHADORA E SUAS LUTAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: SÍNTESES DO DEBATE MARXISTA¹

Sandra Luciana Dalmagro²
Caroline Bahniuk³

Resumo

O artigo apresenta contribuições para a análise da classe trabalhadora e suas lutas na atualidade, considerando as relações sociais contraditórias no capitalismo. Entende a classe, as lutas e movimentos sociais que a compõe como produtos históricos em permanente refazer. A análise coloca em relevo duas dimensões: uma objetiva, referente à condição material da classe e seu lugar na produção, e outra subjetiva, que diz respeito à sua consciência e ação política, ambas intrinsecamente articuladas. Aponta para a emergência de diversas lutas e organizações que revelam as contradições do capitalismo contemporâneo e o fazer-se da classe. Conclui afirmando a centralidade das categorias classe e trabalho para a compreensão da sociedade na atualidade, reconhecendo a diversidade e a unidade na composição atual da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Classe trabalhadora; Trabalho; Lutas sociais; Movimentos sociais.

LA CLASE TRABAJADORA Y SUS LUCHAS EN EL CAPITALISMO CONTEMPORÁNEO: SÍNTESIS DEL DEBATE MARXISTA

Resumen

El artículo presenta contribuciones para el análisis de la clase trabajadora y sus luchas actuales considerando las relaciones sociales contradictorias de la sociedad capitalista. Entiende la clase y las luchas y movimientos sociales que la componen como producto histórico que se renueva permanentemente. El análisis pone relevancia a dos dimensiones: una objetiva, referente su condición material de clase y su lugar en la producción, y otra subjetiva que hace alusión a su conciencia y acción política, ambas intrínsecamente articuladas. Sugiere la emergencia de diversas luchas y organizaciones que revelan las contradicciones del capitalismo contemporáneo y la realización de la clase. Concluye afirmando la centralidad de las categorías clase y trabajo para la comprensión de la sociedad en la actualidad, reconociendo la diversidad y la unidad en la composición actual de la clase trabajadora.

Palabras clave: Clase Trabajadora; Trabajo; Luchas sociales; Movimientos sociales.

THE WORKING CLASS AND ITS MOVEMENTS UNDER CAPITALISM: SYNTHESIS OF THE MARXIST DEBATE

Abstract

The article brings contributions to the analysis of the working class and its movements nowadays, regarding capitalist society's contradictory relationship. It understands the class, the conflicts and the social movements that constitutes it as historical products permanently making themselves anew. It analyses the category highlighting two dimensions: an objective one, referring to its material condition and its place in production, and another subjective one, concerning its awareness and political action, both articulated to one another. It bespeaks the rise of several conflicts and organizations revealing contemporary capitalism's contradictions, and how it constitutes working class's own making. It concludes claiming the central importance of the categories: class and labour to the comprehension of bourgeois society in current times, acknowledging the diversity and unity in the composition of nowadays working class.

Keywords: Working Class; Labour; Social conflicts; Social movements.

¹Artigo recebido em 02/08/19. Primeira avaliação em 21/08/19. Segunda avaliação em 22/08/19. Aprovado em 04/09/19. Publicado em 27/09/2019. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38135>.

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: sandradalmagro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9400207409329063>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9639-7070>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós- doutoranda em Serviço Social pela mesma universidade. E-mail: carolbahniuk@yahoo.com.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261539000222236>. ORCID: <http://lattes.cnpq.br/9400207409359863>.

Introdução

O texto se propõe a refletir sobre a classe trabalhadora e a luta de classes nos dias atuais, considerando a composição da classe em seus aspectos econômicos, políticos e culturais, intrinsecamente articulados entre si. As mobilizações e movimentos sociais das últimas décadas são abordados considerando-os como expressão da classe e das lutas desta. Partindo de formulações marxistas, recuperamos a categoria classe social para compreender o trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo. O debate proposto no artigo se justifica devido às profundas transformações nos processos produtivos e suas implicações na organização da classe trabalhadora nos últimos anos.

Para a análise da categoria classe social tomamos como referência de partida duas de suas dimensões: i) uma objetiva, que diz respeito a como os seres humanos produzem a sua existência nesse momento, ou seja, o trabalho na atualidade; e outra subjetiva, referente à dialética entre as relações de produção e à consciência de classe, ambas articuladas no processo de fazer-se da classe nas lutas. Admitimos como pressuposto o reconhecimento da diversidade da classe trabalhadora, sem perder de vista seus nexos e relações com a totalidade, a partir da qual é possível identificar a sua unidade.

Para tanto, organizamos o texto em três partes. Inicialmente realizamos um debate conceitual acerca da classe trabalhadora para, em seguida, recuperarmos a reflexão sobre as especificidades do trabalho no capitalismo contemporâneo e suas repercussões na organização dos trabalhadores. Em seguida, refletimos acerca das lutas e movimentos sociais e os desafios para uma análise de classes na atualidade.

Conceituando a classe trabalhadora

Para a tradição marxista, as categorias são históricas, expressam as relações sociais de seu tempo. Marx (1982, p. 551) aponta que elas são “abstrações de relações sociais” e que, portanto, encontram-se em movimento junto com as relações sociais que a constituem. Em relação à classe social, Marx e Engels ao longo de suas obras, demonstraram o antagonismo entre as duas classes fundamentais do capitalismo: trabalhadora e burguesa. Na perspectiva marxiana elas possuem uma

dupla dimensão: objetiva – sua condição material e seu local na produção material, e subjetiva - sua consciência e ação política.

Vendramini e Tiriba (2014) afirmam que as classes sociais, a luta de classes e a consciência precisam ser compreendidas de forma articulada entre si. As dimensões objetiva e subjetiva também não podem ser trabalhadas como dualidades separadas, quando se trata de entender a luta social. As classes possuem um caráter relacional, ou seja, se estabelecem em relação ao seu antagonista, no processo de luta. Para Thompson:

a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nascem – ou entram involuntariamente. A consciência de classe é a maneira como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (THOMPSON, 1987, p. 10).

Por ter uma dimensão histórica, as classes alteram sua composição ao longo do tempo, inclusive no próprio capitalismo. Mattos (2019), ao se debruçar sobre as obras de Marx e Engels, se interroga sobre a validade da categoria classe social na intenção de explicar a particularidade da classe trabalhadora e da luta de classes nos dias atuais e responde esse questionamento de forma afirmativa. Para o autor, com base em Marx, a classe trabalhadora é definida de forma ampla: todos que vivem da venda de sua força de trabalho, principalmente na forma de assalariamento. Deste modo,

tendo referência em Marx, não é apenas no operariado fabril que devemos procurar a classe trabalhadora e, portanto, o sujeito potencial da transformação revolucionária da sociedade. O proletariado é muito mais amplo e envolve os trabalhadores produtivos, improdutivos, empregados e desempregados, formais e informais, mais ou menos precários (embora a proletarização envolva sempre precarização em algum grau), assalariados regulares ou não (MATTOS, 2019, p.90).

Para Miliband (1999) nenhuma classe social é homogênea. Considerando a historicidade do pensamento marxiano, compreende os trabalhadores como “uma classe extremamente variada, diversa, dividida com base na ocupação, habilidade, gênero, raça, etnicidade, religião, ideologia, etc.” (1999, p. 481). Entretanto, tal

diversidade não anula o fato de que compõe uma classe, isto é, tem em comum a exploração da força de trabalho. As formas como as pessoas vivem a exploração, a exclusão e suas identidades particulares são moldadas não apenas pelas diferenças, mas também pela posição social que ocupam no mundo do trabalho, pela classe à qual pertencem (MILIBAND, 1999).

As lutas sociais possuem íntima relação com a experiência de classe e com as formas de consciência, evidenciam a dimensão subjetiva da classe trabalhadora, as quais não decorrem, na perspectiva marxiana, de forma imediata das condições objetivas da produção da existência. De forma que as classes não se definem somente por seu lugar na produção, mas sim, ao mesmo tempo, por sua consciência e ação política no processo de fazer-se classe e reconhecer-se como tal em luta. Compreendemos que a consciência é a expressão das relações humanas, portanto, se encontra entrelaçada com a base material que a gera. Para Marx & Engels (2009), a consciência social alienada é produto de relações de produção invertidas, onde o produto do trabalho, sob o comando do capital, domina os homens, este é reificado, reduzindo seu lugar de sujeito produtor da história. A tradição marxista nos ensina que a consciência possui base material e que a transformação das ideias corresponde à transformação das relações que lhe dão suporte. Mas também ensina que a consciência não é mero reflexo da base material, ela é constituída pela complexidade das relações e encontra-se em movimento.

Ao discutir a formação da classe operária inglesa, Thompson (1981 e 1987) demonstra que esta não nasce automaticamente do trabalho, antes se produz na luta para enfrentar a exploração e a opressão, mesmo processo que produz a consciência de classe. Deste modo, a classe, suas formas de organização, luta e formação, são produtos históricos enraizados nas estruturas sociais – também históricas e em movimento, produto da ação dos homens sob condições determinadas -, tanto quanto nas experiências de luta criadas para fazer frente à exploração. Afinal, a classe, a consciência e suas lutas são produtos de circunstâncias históricas objetivas; são destruídas e reconstruídas pelos homens na produção de sua existência.

Marx e Engels reconhecem a diversidade e a heterogeneidade da classe trabalhadora, sem perder de vista a totalidade das contradições sob o capitalismo. Essa condição diversa advém da multiplicidade das condições objetivas de exploração, bem como de distintas formas de consciência, desde as reificadas até as

de caráter classista. Por exemplo, as questões de gênero e raça colocam em evidência esse caráter diverso, pois são duas dimensões que atravessam o conceito de classe social e ao mesmo tempo mostram as especificidades das opressões no interior de uma mesma classe. Ao tratar da opressão de gênero sob o capitalismo, os precursores do marxismo denunciaram a opressão da mulher na família patriarcal e a intensificação do trabalho industrial feminino. Um século à frente, feministas marxistas recuperam a relação entre essa forma de opressão e a acumulação capitalista e revelam a centralidade do trabalho reprodutivo, realizado principalmente pelas mulheres da classe trabalhadora e sua relevância para a reprodução biológica e social, como também para o rebaixamento do preço da força de trabalho. Em síntese, a classe trabalhadora – em sua heterogeneidade, se encontra inserida na totalidade dinâmica e contraditória da vida social, o que impõe sua unidade enquanto classe social, (MATTOS, 2019).

Trabalho e classe no capitalismo contemporâneo

Como os seres humanos produzem a sua existência ou a materialidade do trabalho sob o capitalismo contemporâneo é o cerne da nossa reflexão nesse momento. O capitalismo contemporâneo, segundo Netto e Braz (2008, p. 214, *grifos do autor*) assenta-se numa “estratégia articulada sobre um tripé: a *reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal*”. Nesse período efetiva-se uma grande ofensiva do capital sobre o trabalho, uma expropriação sem precedentes dos direitos trabalhistas, o aumento do desemprego, da precarização e da intensificação do trabalho. Essas transformações refletem de forma significativa na composição da classe trabalhadora, bem como em suas lutas e formas de consciência ampliando sua heterogeneização e a fragmentação, lançando novos desafios para sua compreensão.

A reestruturação da produção, denominada por Harvey (1992) de acumulação flexível, desde as últimas décadas do século XX se realizou por meio de um grande impulso tecnológico, com a introdução da automação, da robótica, da microeletrônica e da microbiologia aplicadas ao universo fabril (Antunes, 1999). Tais mudanças anunciam um novo modo de acumulação e organização do capital sustentado em profundas transformações das forças produtivas. A superacumulação de capitais provocada pelo excesso de mercadorias, força de trabalho e capital-dinheiro, somadas

às crescentes inovações científicas e tecnológicas, foram os principais fatores para a eclosão da crise da década de setenta, com epicentro nos países do capitalismo central (Harvey, 1992). O declínio nos padrões de acumulação taylorista/fordista, exigiu a reorganização da produção e estabeleceu novas relações de trabalho.

O elevado e constante uso da ciência e da tecnologia, sob o capitalismo, permite dispensar grandes contingentes de trabalhadores que veem sua função assumida por máquinas. A produção da riqueza cada vez mais se associa ao trabalho morto e menos ao trabalho vivo. Paralelamente à essa redução, ocorre uma crescente qualificação e intelectualização do trabalho social⁴. Em outras palavras:

a criação da riqueza efetiva torna-se menos dependente do tempo de trabalho e da qualidade de trabalho empregados, do que dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, que por sua vez não guarda relação alguma com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende mais do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia ou da aplicação desta ciência à produção (ANTUNES, 1999, p. 48).

Essas metamorfoses exigem a polivalência do trabalhador, capaz de operar várias máquinas ou tarefas, eficiente e ágil, apto ao trabalho em equipe e participativo na gestão mais horizontalizada da produção, bem como para maior solicitude às constantes mudanças no trabalho. Essas novas formas de gerenciamento da produção, aparentemente participativas e horizontalizadas, ocultam a apropriação da subjetividade do trabalhador pelo capital. Os adjetivos “associado” e “colaborador” são utilizados ideologicamente para denominar os trabalhadores. Diversos métodos e técnicas buscam estimular maior adesão à empresa, bem como estabelecer maior controle entre os trabalhadores em favor da produtividade do capital (GOUNET, 1999; ANTUNES 1999 & 2018).

Ao mesmo tempo vivemos um processo de profunda fragmentação do trabalho perceptível nas formas de subproletarização, terceirização e desemprego. Nos setores de trabalho formal também há grande disparidade nas condições de trabalho. Harvey

⁴ Trabalho social entendido como desenvolvimento das forças produtivas. A afirmação acima não significa que o trabalho esteja se tornando mais qualificado / especializado para o trabalhador. Isso se confirma para uma parcela pequena de trabalhadores que tende a diminuir. Para a grande maioria, o trabalho vem sendo simplificado, tornando-se ainda mais repetitivo e cansativo. Há um movimento contraditório de qualificação do trabalho que se caracteriza pela polarização das qualificações (FREYSSINET apud ANTUNES, 1999), ainda que para amplas massas de trabalhadores cada vez mais esteja destituído de sentido, sem requerer qualificação alguma. Para outros, o problema é o acesso ao trabalho, seja ele qual for.

(1992) caracteriza vários grupos entre os trabalhadores empregados, com uma diversidade de condições que vai desde os trabalhadores com emprego fixo, bons salários e estabilidade funcional - grupo pequeno se comparado aos demais e em constante redução - até os subcontratados, ou seja, com tempo parcial ou mesmo empregados casuais, com baixos salários e nenhuma estabilidade. Estes últimos estão sujeitos às formas mais intensificadas de exploração. Somam-se a esses, os trabalhadores desempregados, grupo que vem crescendo substancialmente.

Os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018) demonstram um aumento da terceirização e do emprego instável e parcial na última década, perfazendo atualmente em torno de 42% dos trabalhadores em âmbito mundial. Em alguns países esse índice supera 70% dos trabalhadores. Para Antunes (2018), a terceirização passa a ser regra do trabalho atual e, de forma geral, os trabalhadores terceirizados recebem menores salários e têm menos direitos. As recentes modificações no campo jurídico – formal no Brasil, como a lei da Terceirização (nº 13.429/2017), a Reforma Trabalhista (nº 13.467/2017) e a Reforma da Previdência (PEC 06/2019) são emblemáticas para evidenciar a precarização do trabalho. Estas modificações manifestam um momento síntese das estratégias de recomposição do capitalismo contemporâneo no Brasil e o papel pró ativo do Estado na destruição dos direitos sociais. O panorama descrito até aqui assinala a precarização e a intensificação como as formas contemporâneas do trabalho abstrato, alienado e assalariado, marcas constitutivas do trabalho no modo de produção capitalista.

Acerca de como as formas produtivas e políticas atuais no bojo do capitalismo contemporâneo têm dado novos contornos à classe trabalhadora, esclarece-nos Miliband:

A noção atualmente em voga de que a “classe trabalhadora” está diminuindo repousa sobre um equívoco quanto ao significado do termo. O componente industrial, manufatureiro, da classe operária está de fato diminuindo, mas a classe operária como um todo, as pessoas cuja *fonte de renda* exclusiva é a venda da sua força de trabalho (...) essa classe de pessoas tem aumentado, e não diminuído com o passar dos anos (MILIBAND, 1999, p. 481).

Nesse contexto de transformações nas forças produtivas e nas relações de produção, fez muitos autores decretarem o fim do trabalho e a diminuição da classe trabalhadora. Os dados e as formulações teóricas nas quais nos alinhamos

questionam esta leitura e demonstram que ela se pauta por uma visão reducionista e parcial das transformações no trabalho e na constituição da classe social⁵.

Apesar de em diversos países do capitalismo central observarmos a diminuição da classe operária industrial tradicional, há um crescente assalariamento em setores como o de serviços, concomitante ao aumento da industrialização e do assalariamento em outros países (como China e Índia, por exemplo). Mattos (2019), ao considerar os dados em nível mundial, afirma não haver um processo de desindustrialização e nem uma diminuição da classe trabalhadora, pelo contrário, esta vem sendo ampliada nas últimas décadas, no entanto, sob o fardo da precarização.

Diante dessa complexificação da classe trabalhadora, as organizações tradicionais trabalhistas, tais como os sindicatos e partidos, desde os anos 1980, sofrem um descenso em suas lutas. Em que pese seu crescimento em um ou outro país para onde o capital tem se expandido em maior volume, conforme apontado por Silver (2005), as análises em termos globais indicam uma fragilização dessas organizações. Esse enfraquecimento deve ser atribuído a um rearranjo no sistema produtivo, bem como pela ofensiva neoliberal sobre a forma de operar dos sindicatos na fase avançada do capitalismo.

A expansão do capital pelo mundo, nas diversas respostas/soluções que este busca, carrega consigo os conflitos, impactando na organização dos trabalhadores. O capital migra geograficamente, deslocando a produção para países com força de trabalho sobrando ou em maior número, insere tecnologia na produção para diminuir o número de trabalhadores reunidos num mesmo local ou, ainda, desloca-se para novos nichos de mercado, setores de produção e para o mundo das finanças. Concomitantemente migram as possibilidades de resistências e a criação de novas organizações (Silver, 2005). Dessa forma, a reespecialização do capital adia a resolução das crises e do conflito, porém não necessariamente os diminui e, sim, o transfere para outro lugar ou outro setor.

Na década de 1980, pelas terras brasileiras eclodiram intensas mobilizações trabalhistas, verificadas pelo aumento significativo do número de greves e pela criação de instrumentos de organização da classe trabalhadora, em sua origem de abrangência nacional e de cunho classista, dentre os quais o Partido dos

⁵ Para uma crítica às perspectivas do fim do trabalho, ver Antunes (1999).

Trabalhadores (PT) fundado em 1981 e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada em 1983. A força do sindicalismo se expressou em fortes greves e movimentos massivos, apesar de nos países centrais, no referido período, a classe trabalhadora estar em menor agitação – sobre a qual pesou maior impacto da reestruturação produtiva e da derrocada do socialismo real. O Brasil começou a sentir mais profundamente os impactos dessa recomposição capitalista sobre a organização da classe trabalhadora e seus instrumentos na década de 1990. A partir daí, parte significativa dos sindicatos vai perdendo sua autonomia e combatividade, permanecendo, todavia como importantes espaços de enfrentamento das lutas trabalhistas.

Para Antunes (2018) o período do PT no governo federal consolidou a transfiguração das principais centrais sindicais, dentre as quais a CUT, de um sindicalismo de confronto para um sindicalismo negocial, por meio da composição de postos no governo, dos fóruns tripartite, das regras de financiamento das centrais, entre outros mecanismos. Assim, efetiva-se uma complexificação e fragmentação com a criação de outras centrais sindicais, com forte impacto nas lutas sociais. Porém no decorrer desses governos, houve diversas greves, muitas das quais à revelia de gestões sindicais burocratizadas, de forma mais ampliada a partir do início dessa década. O sindicalismo do Brasil e no mundo padece devido à sua regulação pelo Estado e por suas limitações corporativas e burocráticas, restritos, em grande maioria, aos trabalhadores formais. Com as reformas neoliberais em curso e as restrições legais que têm sido impostas às organizações dos trabalhadores como forma de os calar, poderão de um lado perder espaço, de outro radicalizar sua atuação.

Deste modo, a abordagem das lutas trabalhistas num largo espaço e tempo, como faz Silver (2005), é muito importante para evitar conclusões apressadas como o fim do sindicalismo ou das lutas de classe. A conclusão da autora, segundo a qual para onde vai o capital o conflito vai atrás, é inspiradora ao evidenciar o surgimento das lutas trabalhistas em novas regiões e setores da economia. Silver menciona ainda as dificuldades e caminhos para os trabalhadores encontrarem formas de luta eficazes em face a cada nova situação aberta pela migração do capital para novas regiões e setores da economia. Pensamos, portanto, que em face da profundidade das transformações produtivas em curso, a classe trabalhadora, imersa nas dificuldades

que temos mencionado, busca renovar e também ensaia novas formas de organização e luta.

Nas últimas décadas ampliou-se a mundialização do capital, a riqueza e o poder se encontram concentradas em cada vez menor número de pessoas ou corporações, enquanto a população de todos os continentes e países vai sendo submetida a esta lógica. 1% da população mundial concentra tanta riqueza quanto os 99% restantes. Para Harvey (2014), a espoliação dos recursos naturais de nações e povos torna-se imprescindível para continuar a acumulação de capital, impondo aos países e às suas populações suas regras e leis, as quais cada vez mais se colocam em direção contrária aos interesses soberanos das nações e às necessidades de sobrevivência digna de sua população. Para o referido autor, no “novo imperialismo” não há compromisso com a democracia burguesa, as leis são impostas ou refeitas e mesmo governos são eleitos ou depostos de acordo com os interesses de poderosos grupos econômicos. Não faltam exemplos recentes nesta direção.

A recomposição do capital induzida pela crise o oxigena e garante a permanência do seu domínio sobre o trabalho, via de regra intensificando a taxa de exploração. Frente às crises, o maior ônus acaba por recair sobre a condição de vida dos trabalhadores por meio do rebaixamento dos salários, da retração dos direitos sociais e da ampliação do desemprego. Essa situação repercute no poder de enfrentamento dos trabalhadores e realiza, em certos casos, a diminuição de sua capacidade de enfrentamento e de suas organizações tradicionais, em particular dos sindicatos e partidos combativos dos países do capitalismo central, a partir da década de 1980. Nos anos 2000, sobretudo, evidenciamos a emergência de centenas de mobilizações massivas e uma diversidade de organizações e movimentos sociais que, a nosso ver, expressam não apenas a fragmentação da classe, mas também as contradições do capitalismo e as novas formas de luta ensaiadas para fazer frente à atual fase do capitalismo. Sobre isso versamos no item a seguir.

Reflexões sobre as lutas e movimentos sociais na atualidade

Outros processos organizativos da classe trabalhadora referem-se às inúmeras mobilizações, coletivos e organizações, os quais atuam nos mais variados temas e

lugares. Mattos (2017a, s/p) define movimento social como organização da classe contra o capital, considerando possuírem dupla dimensão:

como movimentos/organizações que atuam para buscar a resolução de problemas específicos que atingem a classe (nas relações de trabalho, nos locais de moradia, no cotidiano da vida de uma forma geral); e com o sentido mais amplo das mobilizações e ações coletivas, ou seja, das lutas sociais de uma época.

Na discussão do autor, os movimentos sociais incluem as formas mais tradicionais de organização da classe trabalhadora, a partir da esfera produtiva, como os sindicatos, por exemplo. Mas contemplam também organizações de luta pelos e nos territórios em que a força de trabalho se reproduz (moradia, alimentação, lazer, etc.), e ainda as questões identitárias que atravessam e constituem a classe (gênero e orientação sexual, étnica, entre outras). Desta forma, pensamos que os movimentos sociais expressam as contradições da sociedade, suas necessidades de mudança e podem dar pistas do futuro.

Segundo Harvey (2012) e Maricato (2013), presenciamos na últimas décadas uma explosão de lutas e movimentos sociais nas mais variadas temáticas e formas de organização: movimentos ambientais e alimentares, por moradia e transporte, na comunicação e jornalismo, nas artes e na cultura, sem terra e sem teto, por creche, escola e saúde pública, de mulheres, negros e de orientação sexual, na música e na internet, de estudantes e operários.

Para Zizek (2013), manifestações como o Occupy, a Primavera Árabe, e Junho de 2013 no Brasil, apesar de cada uma ter motivos específicos ligados ao contexto de cada país, elas têm em comum a reação contra as múltiplas facetas da globalização capitalista, um sentimento de desconforto e descontentamento generalizado com o sistema como um todo e não apenas com um ou outro de seus aspectos. Para Alves (2012) trata-se de uma “globalização dos de baixo”, cuja enorme diversidade exprime a universalização da condição de proletarização.

As jornadas de junho de 2013 que tomaram as ruas do Brasil foram permeadas por profundas contradições. Iniciaram-se pela luta por transporte em São Paulo, rapidamente se espalharam por diversas cidades, expressando um profundo descontentamento da população com a precarização da vida. Essas mobilizações para Maricato (2013) e Harvey (2013) repuseram na pauta a questão urbana e o direito

à cidade, à moradia, ao transporte e aos serviços públicos. Estas lutas, com maior ou menor consciência de seus atores, opuseram-se à mercadorização dos direitos e serviços públicos, logo a preponderância do lucro, que torna as cidades espaço de segregação social, mas também de lutas por melhores condições de vida.

Ao mesmo tempo, neste contexto, há crescimento significativo da extrema direita, fenômeno mundial, mas que em terras brasileiras tem tomado contornos dramáticos. Desde 2015, acontecem de forma permanente mobilizações financiadas e articuladas pela direita, com a validação e a participação, principalmente de parte da “classe média” brasileira.⁶ A partir da bandeira do combate à corrupção, seletiva e propulsora de uma histeria antipetista e anticomunista, assumidas tragicamente como sinônimos, espalham ódio assentados no racismo, homofobia, machismo e fundamentalismo religioso. O golpe jurídico - midiático -parlamentar de 2016, e a legitimação pelo voto de um governo de extrema direita no ano passado, são fatos resultantes desse processo. A criminalização das lutas e dos movimentos sociais combativos têm se intensificado nesse contexto, de modo articulado a um conjunto de reformas que atingem frontalmente os direitos sociais de forma mais dramática, os trabalhistas e previdenciários, o que tem colocado um novo grau de complexidade sobre a compreensão da ofensiva ao trabalho, em tempos de profunda crise social e ascensão da extrema direita, como também se complexificam a construção de enfrentamentos à essa condição.

Outro aspecto a considerar refere-se às formas de organização destes movimentos sociais combativos, as quais se ligam com a natureza das questões que os movem, criando formas novas de luta, formação política e organização ou renovando velhas formas. Buscam por gestão coletiva e democracia direta, suas lutas em geral recusam os espaços institucionais tradicionais, e acabam por produzir novos canais de reconhecimento e protesto. As mobilizações de massa e a criação de alguns coletivos na atualidade indicam, em certo sentido, os limites da luta institucional e uma enorme crise de representação política no Estado e mesmo nas organizações de esquerda (HARVEY et al, 2012; MARICATO et al, 2013; CAROS AMIGOS, 2016).

⁶ Para a compreensão do ostensivo processo da reorganização neoconservadora no Brasil atual, sugere-se o livro: GALLEN, Esther Solano (org.). **O ódio como política e a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

Outra característica das mobilizações atuais refere-se à ampliação das lutas por reconhecimento identitário e contra as mais diversas formas de opressões (de gênero, sexual, étnica, entre outras). Movimentos como os feministas, negros e LGBTs crescem e se pulverizam, assinalando, de um lado, maior inserção social e organização destes setores e, de outro, denunciando as formas velhas e renovadas de discriminação e desigualdade. Grandes mobilizações têm sido realizadas a partir dessas temáticas, citamos o 8M – greve internacional de mulheres, como um exemplo elucidativo, que tem colocado nas ruas número expressivo de pessoas. Para Mattos (2019), a particularidade das opressões foi, por vezes, secundarizada pelas análises marxistas e organizações socialistas. O que explica, em nossa compreensão, a dominância do referencial pós-moderno nas pesquisas sobre estas temáticas. O autor demonstra como as opressões atravessam a classe trabalhadora e a impossibilidade das mesmas serem resolvidas sob o capitalismo; estas integram de forma complexa e não linear a exploração do trabalho. O autor indica, ainda, a necessidade de estabelecer mediações para incluir as opressões nas pesquisas e nas pautas direcionadas à emancipação da classe trabalhadora, refutando as análises restritas às fronteiras identitárias, como também as situadas numa unidade absoluta e abstrata da classe trabalhadora. Ambas as interpretações desconsideram a heteroginização e complexificação do trabalho na atualidade.

No campo das ciências humanas, existem algumas tendências que nomeiam ou tomam esses movimentos como “novos movimentos sociais”⁷, alegando não serem as categorias de classe e trabalho centrais para a compreensão dos mesmos. Parte dessas tendências alinham-se ao pensamento pós-moderno, enfatizam a especificidade de cada um desses movimentos, ao mesmo tempo em que se baseiam na impossibilidade de transformações profundas, além de modificações locais.

O marxismo, na articulação metodológica entre singularidade – particularidade e universalidade, recusa essa conceituação e mostra a incongruência dessas

⁷ Como Offe (1989) e Gorz (1982). No Brasil, Sherer- Warren (1989) e Gohn (2010), dentre outros. Para Montaño e Duriguetto (2011), a produção teórica brasileira a respeito dos novos movimentos sociais foi influenciada principalmente por autores europeus, em suas três grandes vertentes: a dos acionistas (particularmente de Touraine e Evers); as vinculadas às premissas teóricas pós-modernas (especialmente a obra de Boaventura Santos, nos anos 1990-2000) e a marxista franco espanhola (de Castells e Lojkine, predominantemente nos anos 1970-1980). Atualmente há uma confluência, em especial das duas primeiras vertentes, em um rearranjo culturalista. Grande parte dessas formulações associa-se ao questionamento da centralidade do trabalho na sociedade atual. A esse respeito indicamos a crítica feita por Antunes (2000).

análises, ou seja, considera que as especificidades do trabalho e da classe social no capitalismo contemporâneo, apenas aparentemente podem ser confundidas com o fim de sua centralidade, conforme discutimos anteriormente. Articular a dimensão cultural e identitária com a estrutura econômica e de classes da sociedade capitalista é um desafio para os estudos acerca dos movimentos sociais.

Sobre a incongruência do conceito “novos movimentos sociais” e a apologia à diversidade presente nas perspectivas pós-modernas, Vendramini (2007) indica:

a necessidade de contextualização dos movimentos sociais atuais, de não tomá-los como experiências em si, desconectadas do conjunto social, de apreender seu sentido, tendo em vista as tradições passadas, de identificar suas origens sociais e históricas, para não incorrerem no duplo erro de subestimá-los ou supervalorizá-los (VENDRAMINI, 2007 p. 1400).

Neste sentido, entendemos que as lutas e movimentos sociais são profundamente educativos pois colocam as pessoas em movimento, possibilitam por sua atuação questionar concepções antes consolidadas, agem alterando mais ou menos profundamente as relações, e, neste processo educam (Dalmagro, 2016). As lutas que empreendem e a organização coletiva que promovem são essenciais nos processos de formação da consciência e, quando suas pautas específicas são articuladas às questões estruturais que as geram, emerge a possibilidade da construção da consciência de classe. Os movimentos sociais são expressão da classe trabalhadora em seu fazer-se, uma reação mais ou menos consciente, em face da exploração e opressão capitalista na atualidade.

Considerações finais

Nesse texto, ao refletirmos sobre a classe trabalhadora e a luta de classes nos dias atuais, recuperando a discussão da tradição marxista sobre trabalho e classe, buscamos, a partir das relações sociais atuais, afirmar a centralidade do trabalho e da classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo, considerando-as como relações sociais datadas historicamente. De forma que, mais ou menos diretamente, com maior ou menor ênfase, as lutas e movimentos sociais possuem articulação com a posição de classe, com o lugar ocupado no processo de produção e com a experiência subjetiva da luta dos trabalhadores.

Nas últimas décadas, fruto da reestruturação produtiva, da ideologia neoliberal e da financeirização, vivenciamos uma crise nas organizações tradicionais da classe como os sindicatos e partidos, com graves consequências na organização e conquistas da classe. No entanto, reconhecemos o papel histórico que estes desempenham e pensamos que os sindicatos e partidos precisam ser renovados quanto à base que os compõe, suas formas de luta e organização. A crise sindical e partidária deve ser vista com cautela em face da capacidade de renovação das lutas trabalhistas, como o estudo de Silver (2005) indica. Em contrapartida, emergiram lutas sociais nas mais variadas temáticas da vida na atualidade, colocando em cena novas ou renovadas formas de luta e organização, num contexto de ofensiva do capital sobre o trabalho. Argumentamos que, para apreender estes movimentos para além das aparências, são imprescindíveis as categorias totalidade, dialética, contradição e historicidade.

se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências”. Se “a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história” (Ibid), cabe-nos examinar as formas pelas quais homens e mulheres transitam e se (re)posicionam frente às contradições do capital, “observando padrões em suas relações, suas ideias e instituições” (Ibid). Por não se tratar de um conceito estático, a análise da classe trabalhadora hoje, na sua complexidade, pressupõe a análise de seu (re)fazer-se no processo histórico. Que elementos de ordem econômica, política e cultural podem contribuir no entendimento do modo de ser dos trabalhadores e trabalhadoras? (THOMPSON,1987, apud VENDRAMINI E TIRIBA, 2014, p. 67).

Para Vendramini (2007), a dialética passado, presente e futuro é essencial para entender a sociedade, logo, também, as lutas sociais. Ainda, segundo a autora, não é possível escrever a história isolando aspectos do todo, é necessário “articular as singularidades ou as particularidades estudadas numa totalidade conceitual” (Vendramini, 2007, p. 1409). Tendo por base esta compreensão, afirmamos que as lutas de classe expressam as explosivas contradições, a luta pelo acesso às condições elementares de sobrevivência e dignidade e, ao mesmo tempo, demonstram a impossibilidade dessas condições se realizarem por completo nas relações sociais capitalistas. O que indica outras necessidades mais amplas: a superação do modo de produção capitalista e a socialização da riqueza - material e cultural aos seus produtores.

Pensamos que há algo em comum na diversidade e heterogeneidade em que se apresentam a classe trabalhadora e suas lutas. Os indivíduos da classe são homens e mulheres, brancos e negros, hétero ou homossexuais, trabalham na fábrica ou na escola, nas mídias ou no campo, enfim, são diversos. Mas o que confere unidade à diversidade é a condição de trabalhadores explorados e oprimidos, ainda que esta exploração e opressão seja diferenciada a depender destas particularidades. É esta condição comum que pode conferir unidade ao que na aparência é disperso e sem conexão. Sustentamos ainda que estas pautas específicas, como as de gênero e raça, ainda que não se esgotem em uma análise de classe, não podem desta prescindir, pois guardam relação com uma mesma estrutura social que as produz ou redefine, portanto com a sociedade capitalista em sua fase imperialista.

A classe trabalhadora é feita e refeita continuamente. As lutas sociais expressam a classe em sua complexidade, variedade e heterogeneidade, trazendo à tona velhas e novas questões. Trazem à tona os bastidores do social, o escondido ou que se invisibilizou. Desta forma revolvem a sociedade, expõe o problema, são termômetros do social. A formação, politização ou conscientização ocorre no processo de organização e luta. Novas contradições são produzidas pela ação da classe trabalhadora, inclusive pelo alcance de seus objetivos mais imediatos. O novo e o velho emergem misturados, imbricados, confundidos e criam-se mutuamente.

Distingui-los exige tempo, rigor teórico e experiência.

Referências

ALVES, G. Ocupar Wall Street... e depois? In: HARVEY, D. et al. **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo Editorial e Carta Maior, 2012.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

CARNEIRO, H. S. Rebeliões e Ocupações de 2011. In: HARVEY, D. et all. **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo Editorial e Carta Maior, 2012.

- CAROS AMIGOS ESPECIAL. **Novas Esquerdas**. Ano XIX, n. 80, São Paulo, 2016.
- DALMAGRO, S. L. Movimentos Sociais e educação: uma relação fecunda. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 14, n. 25, 2016.
- GOHN, M. da G. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro, Forense, 1982.
- GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: MARICATO, E. et al. **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil**. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2013.
- HARVEY, D. **O novo imperialismo**, 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- HARVEY, D. et al. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo Editorial e Carta Maior, 2012.
- MARICATO, E. É a questão urbana, estúpido! In: MARICATO, E. et al. **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial e Carta Maior, 2013.
- MARICATO, E. et al. **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial e Carta Maior, 2013.
- MARX, K. Carta a Annenkov. In: **Obras escolhidas**, Tomo I. Lisboa: Edições Avante!, 1982.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MATTOS, M. B. **Movimento, mobilização e ação coletiva**. Disponível em: <https://blog.esquerdaonline.com/?p=8055>. Acesso em 09 de março de 2019.
- MATTOS, M. B. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- MILIBAND, R. Análise de classes. In: GIDDENS, A. e TURNER, J. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- MONTAÑO, C. & DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica do Serviço Social).

NETTO, J. P. & BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4. ed- São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica do Serviço Social).

OFFE, C. Trabalho: a categoria sociológica chave? In: OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Organização Internacional do Trabalho. **Perspectivas sociales y del empleo en el mundo** – Resumen Ejecutivo, 2018. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_615674.pdf. Acesso em 10 de março de 2019.

SHERER-WARREN, I. **Movimentos Sociais**. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

SILVER, B. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

VENDRAMINI, C. R. Pesquisa e Movimentos Sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007.

VENDRAMINI, C. R. e TIRIBA, L. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 55, p. 54- 72, 2014.

ZIZEK, S. Problemas no Paraíso. In: MARICATO, E. et al. **Cidades Rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial e Carta Maior, 2013.

MOVIMENTO E RESISTÊNCIA INDÍGENA NO CONTEXTO PANDÊMICO BRASILEIRO¹

Luiz Eloy Terena²

Resumo

O texto oferece um panorama do contexto da política indigenista brasileira, bem como as articulações que o movimento indígena brasileiro, liderado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), está empreendendo na atualidade. Ao mesmo tempo, deixa claro como as lutas dos povos indígenas pela defesa de seus direitos, especialmente o territorial, estão conectadas às demais lutas sociais. Para tanto, chamamos a atenção para o modelo de desenvolvimento que afeta de maneira negativa os territórios tradicionais, por meio das estruturas políticas e econômicas do capital. **Palavras-Chaves:** Resistência Indígena; Lutas Sociais; Política Indigenista.

MOVIMIENTO Y RESISTENCIA INDÍGENA EN CONTEXTO DE PANDEMIA EN BRASIL

Resumen

El texto ofrece un panorama del contexto de la política indígena brasileña, así como de las articulaciones que el movimiento indígena brasileño, liderado por la Articulación de los Pueblos Indígenas de Brasil (APIB), está realizando actualmente. Al mismo tiempo, queda claro cómo las luchas de los pueblos indígenas por la defensa de sus derechos, en especial los derechos territoriales, se conectan con otras luchas sociales. Para ello, llamamos la atención sobre el modelo de desarrollo que afecta negativamente a los territorios tradicionales, a través de la estructura política y económica del capital.

Palabras clave: Resistencia Indígena; Luchas Sociales; Política Indígena.

INDIGENOUS MOVEMENT AND RESISTANCE IN THE BRAZILIAN PANDEMIC CONTEXT

Abstract

The text offers an overview of the context of Brazilian indigenous policy, as well as the articulations that the Brazilian indigenous movement, led by the Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), is currently undertaking. At the same time, it is made clear how the struggles of indigenous peoples to defend their rights, especially territorial rights, are connected to other social struggles. Therefore, we draw attention to the development model that negatively affects traditional territories, through the political and economic structures of capital.

Keywords: Indigenous Resistance. Social Struggles. Indigenous Policy.

¹ Artigo recebido em 19/01/2022. Primeira Avaliação em 06/02/2022. Segunda Avaliação em 09/02/2022. Aprovado em 24/02/2022. Publicado em 28/03/2022. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i41.52886>

² Pós doutorado na École des Hautes Études em Sciences Sociales – França. Doutor em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAS/MN/UFRJ) – Rio de Janeiro / Brasil. Advogado Indígena da APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. E-mail: advluizeloy@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9073-6086>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9277948314977>.

Considerações iniciais

A luta dos povos indígenas não pode ser vista de maneira desconectada das questões políticas, econômicas e sociais que afetam o país. Não há dúvida de que o fundamento jurídico da proteção aos territórios indígenas e demais direitos sociais irradia a identidade étnica, configurando direitos identitários. No entanto, temos observado que os desafios postos para a efetivação dessa proteção constitucional³ e seus entraves estão justamente no conflito com os interesses políticos e econômicos que recaem sobre tais territórios.

Vivenciamos um contexto extremamente adverso aos povos indígenas, no que tange a implementação da política indigenista, marcado especialmente pela conduta autoritária e colonial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vem atuando na contramão dos direitos e interesses dos povos indígenas, não promovendo a proteção territorial, facilitando a exploração dos territórios, perseguindo e criminalizando lideranças indígenas e abandonando a defesa judicial de comunidades indígenas, entre outros⁴. Em grande medida, problemas estruturais que afetam os territórios indígenas recrudesceram nos últimos anos, aliados à postura da atual gestão do presidente Jair Bolsonaro, o qual desde o início adotou medidas que privilegiaram o mercado e o agronegócio em detrimento dos direitos indígenas e da proteção ao meio ambiente. Em nome de um suposto desenvolvimento, tem-se incentivado a exploração nos territórios indígenas⁵, fato que está intimamente relacionado ao aumento das invasões, atividades ilegais de garimpo, aumento do desmatamento, queimadas ilegais e grilagem de terra pública.

Aliado a isto, deve-se levar em consideração a pandemia da Covid-19, que afetou imensamente as comunidades indígenas e expôs as vulnerabilidades do subsistema de atenção à saúde indígena, os aspectos estruturais da falta de demarcação dos territórios tradicionais e a negação aos direitos identitários dos povos originários, não só no campo do direito territorial (tendo como exemplo o marco

³ A Constituição Federal dispõe de um capítulo específico dedicado à proteção dos territórios e modos de vida dos povos originários. Ver artigos 231 e 232 da CF/88.

⁴ Sobre isso, é importante consultar a Ação Civil Pública (ACP) protocolada pela APIB e pela Defensoria Pública da União (DPU) na Justiça Federal de Brasília, requerendo o afastamento do presidente da FUNAI. Disponível em <https://apiboficial.org/2021/10/05/apib-e-dpu-pedemafastamento-do-presidente-da-funai-na-justica/>. Acesso em 14 de dezembro de 2021.

⁵ Em fevereiro de 2020, o presidente Jair Bolsonaro enviou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei Nº 191/2020, que autoriza a exploração mineral em terras indígenas.

temporal), mas também, no que tange aos direitos sociais (acesso à saúde, educação escolar indígena, assistência social, dentre outros) e aos direitos e garantias fundamentais dos indígenas presos e processados.

Em tempos tão difíceis que marcaram a humanidade, os povos indígenas demonstraram profunda capacidade de articulação e trânsito entre práticas e saberes. É a partir deste pressuposto que queremos chamar atenção para alguns elementos iniciais: a) a capacidade do movimento indígena brasileiro se articular e se reinventar frente ao contexto e às estruturas opressoras; b) o formato de incidência a partir da prática da advocacia indígena; c) a eleição de casos para litigar estrategicamente perante o Supremo Tribunal Federal; e, d) a busca constante de diálogo entre os anseios do movimento indígenas e a academia.

A capacidade do movimento indígena de se reinventar e se apropriar de novos signos e instrumentos para fazer frente às violações de direitos de povos e comunidades tem sido objeto de reflexão no campo da antropologia e da ciência política. Citam-se expressamente os trabalhos de Pacheco de Oliveira (1988), Bicalho (2010), Oliveira (2010), Ferreira (2013, 2018) e Verdum & Paula (2020). Também se confere atenção especial para trabalhos produzidos por pesquisadores indígenas Gersem Baniwa (2007), Tonico Benites (2014) e Eloy Terena (2019).

Quando se aborda o movimento indígena é comum tomar como marco o movimento ocorrido nos idos da década de 1970 e 1980. Embora seja inegável a mobilização indígena e os avanços conquistados nesta situação histórica, costumo chamar atenção para a necessidade de frisar que o movimento indígena brasileiro nasceu desde o primeiro momento em que um líder indígena fez oposição ao processo colonial, ainda no período da Coroa Portuguesa. De lá para cá, em cada situação histórica⁶ houve variadas formas de resistência indígena, cada qual com seus agentes políticos, agendas e estratégias próprias.

⁶ De acordo com Pacheco de Oliveira (2015, p. 49): “Duas observações são necessárias para concretizar a ideia de situação histórica, caracterizando o tipo de modelo que exige. Em primeiro lugar, não se trata de um modelo que descreve o funcionamento idealizado de uma sociedade, no sentido p. ex., do trabalho dos antropólogos ingleses em *African political systems* (1975). Também não se trata de um modelo ideológico, correspondendo à visão de um grupo sobre o funcionamento da sociedade. O modelo implicado pela situação histórica traça um quadro explicativo da distribuição de poder numa sociedade, abrangendo tanto normas gerais acatadas por seus grupos componentes quanto visões particulares e manipulações dessas normas atualizadas apenas por um dos seus segmentos. Nesse sentido, o modelo referido é, então, uma construção do observador com intuítos analíticos, não se restringindo à ordem jurídica (legal, constitucional) ou ao plano da consciência dos atores, mas procurando apreender a capacidade ordenadora efetiva desses elementos em relação aos processos sociais concretos”.

Nesta reflexão incipiente, faz sentido tomar como ponto de análise o movimento indígena pós-constituente de 1988. As configurações da mobilização indígena pós União das Nações Indígenas (UNI), passando pelo Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB), até o formato atual de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), pode ser objeto de estudo próprio, que não se comporta neste ensaio curto⁷. Entretanto, é perceptível que a forma de organização indígena vem se reinventando e se apropriando de vários símbolos e instrumentos. Isto ficou visível no ano de 2020 e 2021, quando o mundo foi assolado pela pandemia de Covid-19.

Em outro trabalho (ELOY AMADO e RIBEIRO, 2020), fez-se um sobrevoo sobre as primeiras ações engendradas pela APIB no início da pandemia. Enquanto muitos duvidavam da violência viral, situação agravada pela postura negacionista do governo brasileiro, a coordenação executiva da APIB decidiu suspender o Acampamento Terra Livre (ATL)⁸, como forma de resguardar suas lideranças, convocando sua realização para um novo formato – o *online*. Este fato por si só já é contra hegemônico, tendo em vista que está no auge a discussão sobre o direito à identidade cultural. Ver indígenas com celulares, ocupando as redes sociais e até mesmo usando tênis *Nike*, por incrível que pareça, ainda é objeto de discussão capaz de colocar em xeque a identidade étnica de pessoas indígenas no Brasil. Além de realizar o ATL online, as lideranças organizaram a *Assembleia Nacional da Resistência Indígena*⁹, que reuniu lideranças de diversos lugares do país, autoridades estatais e pesquisadores de vários centros de pesquisa. Com o avanço do vírus nas comunidades, as incidências indígenas foram difusas, desde o contexto local frente

⁷ Sobre isto, ver Eloy Amado (2019).

⁸ A respeito do Acampamento Terra Livre: “A instância superior da APIB é o Acampamento Terra Livre (ATL), a maior mobilização indígena nacional, que reúne todo ano, na esplanada dos ministérios, em Brasília-DF, a capital do Brasil, mais de 1000 lideranças de todas as regiões do país, sob coordenação dos dirigentes das organizações indígenas regionais que compõem APIB. O ATL permite o intercâmbio de realidades e experiências tão distintas, a identificação dos problemas comuns, a definição das principais demandas e reivindicações, e a deliberação sobre os eixos programáticos e ações prioritárias da APIB (APIB. Quem somos? Disponível em <<https://apiboficial.org/sobre/>>. Acesso em: 23 fev. 2022).

⁹ A APIB realizou nos dias 08 e 09 de maio de 2020, a *Assembleia Nacional da Resistência Indígena*, com o objetivo de reunir lideranças indígenas e pesquisadores das mais diversas áreas, e junta elaborar o plano de enfrentamento à pandemia. Na carta de chamada, a APIB pontuou que “a atuação das instituições públicas não é apenas ineficiente como irresponsável, pois houve casos de contaminação causados por pessoas a serviço da Sesai nos territórios. Em paralelo à pandemia, os povos indígenas continuam enfrentando, dentro dos seus territórios, ataques de criminosos já conhecidos, como grileiros, garimpeiros e madeireiros. Ou seja, além da pandemia estão precisando lidar com aumento de criminalidade que, muitas vezes, encontra incentivo e apoio no discurso e nas medidas institucionais do atual governo” (APIB, 2020).

às prefeituras, até globais, nos organismos internacionais, abordando dimensões políticas, judiciais, administrativas e junto à sociedade civil.

Dentre as inovações perpetradas pelo movimento indígena destaca-se a prática da *advocacia indígena*. Refletir sobre esta categoria analítica requer um espaço maior e não é um objetivo final deste texto, mas tal dimensão de atuação deve ser levada em consideração neste momento atual em que os povos indígenas demandam cada vez mais o direito de participação. Falar da advocacia indígena nos remete a analisar o processo de chegada dos indígenas no ensino superior, extremamente relacionada à decisão política das lideranças de enviar seus jovens para as universidades¹⁰.

As lideranças indígenas foram visionárias ao estabelecer a “luta com a caneta, não mais apenas com o arco e flecha”. O trabalho da pesquisadora indígena Simone Eloy Amado (2018), nos ajuda a entender essa dimensão a partir da experiência do Mato Grosso do Sul. Atualmente existe um número considerável de advogados e advogadas indígenas que estão atuando nos departamentos jurídicos da APIB, COIAB, APOINME, Conselho Terena e outras organizações indígenas de base. A prática da advocacia indígena é executada de forma alinhada com as orientações das lideranças indígenas. Tais orientações podem ser de ordem política e até mesmo espiritual, por meio dos ancestrais. O local vai desde o chão batido da aldeia ou retomado, até os mais variados tribunais. Nem sempre são compatíveis com os procedimentos positivistas da ciência jurídica ou da ortodoxia dos tribunais. Por isso, em muitos aspectos, a prática se aperfeiçoa como método contra hegemônico e seu sentido só é perceptível ao final, quando os encantados proclamam a vitória indígena, nem sempre bem compreensível pela tradicional prática jurídica¹¹.

A eleição de casos estratégicos está relacionada à advocacia indígena e às formas de atuação do movimento indígena. Pensar a litigância estratégica é levar em consideração vários fatores que indicam o sucesso da demanda judicial proposta. No contexto em questão neste trabalho, a situação de agravamento da crise sanitária e as sondagens feitas junto a especialistas que observam os Tribunais foram decisivas para eleger e construir o caso da Arguição de Descumprimento de Preceito

¹⁰ Sobre educação superior indígena, ver os seguintes autores: Souza Lima (2007, 2008, 2016, 2018) Souza Lima & Barroso (2013a); Souza Lima & Barroso-Hoffmann (2007), Souza Lima & Paladino (2012a, 2012b), Vianna et al. (2014), Amado (2016), Eloy Amado & Brostolin (2011) e Guimarães & Villardi (2010, p. 19).

¹¹ Sobre este tema, ver: Alfinito, Ana Carolina & Eloy Amado (2021).

Fundamental (ADPF) 709, proposta pela APIB no Supremo Tribunal Federal (STF). Além de pensar o litígio em termos jurídicos e políticos, foi necessário adentrar outros campos de conhecimento, notadamente o da saúde coletiva, prestação de assistência à saúde indígena, proteção territorial, monitoramento ambiental e aspectos específicos referentes aos povos indígenas isolados e de recente contato. Na mesma senda, podemos falar da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6622, proposta pela APIB no STF, questionando dispositivo da Lei n.14.021/21¹² que permitiu a presença de missões religiosas em terras com presença de povos isolados e de recente contato¹³.

Ademais, aliado a tudo isso se encontra a capacidade de transitar entre os anseios do movimento indígena e a academia. Os saberes produzidos pelos cientistas, aliado à estratégia política e tradicional, servem de base para a incidência do movimento indígena. A prática da pesquisa-ação nesta situação é preponderante, haja vista a constante reivindicação para que os cientistas deixem suas torres de marfim e conectem o conhecimento à prática social. Este aspecto tem mão dupla, pois exige, de igual modo, por parte dos indígenas, a disposição para transitar entre os saberes tradicionais e os saberes que estão sendo produzidos intramuro das universidades.

Conjuntura da política indigenista brasileira

O principal aspecto que marca a atual conjuntura da política indigenista brasileira é o contínuo processo de violação aos direitos dos povos indígenas. A questão indígena está na agenda política e econômica do país. Em fevereiro de 2021, com a eleição dos novos presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, o Governo Federal, na gestão do presidente Jair Bolsonaro, apresentou novo pacote

¹² “Art. 13. Fica vedado o ingresso de terceiros em áreas com a presença confirmada de indígenas isolados, salvo de pessoas autorizadas pelo órgão indigenista federal, na hipótese de epidemia ou de calamidade que coloque em risco a integridade física dos indígenas isolados. § 1º As missões de cunho religioso que já estejam nas comunidades indígenas deverão ser avaliadas pela equipe de saúde responsável e poderão permanecer mediante aval do médico responsável”.

¹³ Para saber mais, leia o texto “O indigenismo de exceção: o planalto e suas novas normativas”, de Luiz Eloy Terena, Miguel Gualano de Godoy e Carolina Santana. Disponível em: <<https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/o-indigenismo-de-excecao-o-planalto-e-suas-novasnormativas-20022021>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

de pautas prioritárias para serem aprovadas¹⁴. Dentre elas, inclui-se o Projeto de Lei n. 191/20, o qual basicamente trata de priorizar, em plena pandemia, a abertura das terras indígenas à exploração minerária.

O problema da mineração e do garimpo em terras indígenas (que traz consigo toda sorte de mazelas, como poluição ambiental e violência) já existe, mesmo sem a sua regulamentação em lei. A despeito disso, o presidente Jair Bolsonaro insiste em buscar essa autorização legislativa, subvertendo a hierarquia de valores inscrita no direito constitucional brasileiro e no direito internacional. Com tal prioridade em sua agenda econômica, desconsiderando as manifestações de vontade dos povos afetados¹⁵, constrói-se o quadro dos direitos indígenas como entraves à prosperidade econômica dos brasileiros, jogando a sociedade brasileira contra os povos indígenas e fornecendo um claro estímulo institucional à invasão de suas terras, o que tem por consequência o acirramento dos conflitos.

Um exemplo disso é que, no dia 25 de março de 2021, a Associação de Mulheres Munduruku Wakoborun, no município de Jacareacanga, no Pará¹⁶, foi alvo de ataque perpetrado por garimpeiros e seus aliados, tendo sua sede depredada e incendiada. Há a invasão massiva de garimpeiros ilegais na Terra Indígena (TI) Yanomami, alcançando cifras assustadoras de mais de 20 mil garimpeiros, com devastação de uma área equivalente ao tamanho de 500 campos de futebol¹⁷.

¹⁴ As propostas do presidente Jair Bolsonaro foram amplamente noticiadas pela imprensa nacional. Conferir em: BRANT, Danielle; MACHADO, Renato; PUPO, Fábio. Prioridades de Bolsonaro para o Congresso incluem reformas econômicas e privatização da Eletrobras. Folha de S. Paulo. 03 fev. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/02/prioridades-de-bolsonaro-para-o-congresso-incluem-reformas-economicas-e-privatizacao-da-eletobras.shtml>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

¹⁵ Conferir: SUDRÉ, Lu. “Projeto de morte”, diz Apib sobre PL que autoriza mineração em terras indígenas. Brasil de Fato. 07 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/07/projeto-de-morte-diz-apib-sobre-pl-que-autoriza-mineracao-em-terras-indigenas>>. Acesso em: 23 fev. 2022; APIB. Nota de repúdio contra o Projeto de Lei nº 191/20, que regulamenta exploração de bens naturais nas terras indígenas. 12 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2020/02/12/nota-de-repudio-contra-o-projeto-de-lei-no-19120-que-regulamenta-exploracao-de-bens-naturais-nas-terras-indigenas/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

¹⁶ Conferir: MPF. Ataque de garimpeiros ilegais à sede da associação Wakoborun, de mulheres indígenas Munduruku, no município de Jacareacanga (PA), em 25 de março de 2021. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2021/ataque-garimpeiro-sede-associacao-mulheres-munduruku-jacareacanga-pa-25-03-2021/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

¹⁷ Conferir o relatório: Hutukara Associação Yanomami; Associação Wanasseduume Ye'Kwana. Cicatrizes na floresta: evolução do garimpo ilegal na TI Yanomami em 2020. Boa Vista, 2021. Vista, 2021. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/cicatrizes-na-floresta-evolucao-do-garimpo-ilegal-na-ti-yanomami-em-2020>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

A destruição de biomas, a invasão de terras indígenas e a sua contaminação do solo e de rios são implementadas, sobretudo, como um projeto de eliminação dos povos indígenas. Trata-se de um projeto comum aos governos populistas nacionalistas, os quais impõem uma visão excludente e homogênea sobre quem deve ser considerado “povo brasileiro”. Quem não for, deve ser eliminado ou destruído¹⁸. Neste sentido, por mais de uma vez o presidente Jair Bolsonaro disse que povos indígenas só teriam direitos se fossem “assimilados”, ou seja, se tivessem sua identidade indígena destruída¹⁹.

Outra ilustração dessa pretensão é que, na contramão do debate internacional, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) publicou a Resolução n. 4/2021, que objetiva “definir novos critérios específicos de heteroidentificação que serão observados pela FUNAI, visando aprimorar a proteção dos povos e indivíduos indígenas, para execução de políticas públicas”. A definição de novos critérios específicos de heteroidentificação pretendida pela FUNAI contraria o pluralismo e os direitos inscritos tanto na Constituição brasileira quanto em tratados internacionais de direitos humanos, além de abrir espaço para o Estado brasileiro chefiado pelo presidente Jair Bolsonaro, desaparecer com os povos indígenas sob a unidade homogênea almejada em sua retórica populista nacionalista. Por isso, a APIB reagiu²⁰ e a resolução foi suspensa por força de decisão do STF.

¹⁸ De acordo com um Relator Especial sobre formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata da ONU: “§8. In its most dangerous variants, populism deploys a monolithic exclusionary vision of who qualifies as ‘the people’. Those groups and individuals depicted as excluded from forming a part of ‘the people’ then also become targets of populist antagonism, even if those groups and individuals have no elite status [...] §11. [...] The strategy, then, is not just to target elites, but also to target multiculturalism and members of minority races, ethnicities, and religions as all part of the problem. Racial, ethnic and religious minorities are relegated to the status of illegitimate interlopers whose interests are characterized as oppositional to those of the group exclusively designated as constituting ‘the people’. Thus, when nationalists populists appropriate the language of democratic legitimacy and representation of ‘the people’, this language masks exclusionary and typically racialized conceptions of the nation that are odds with liberal conceptions of democracy” (ONU, A/73/305 Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia, and related intolerance, 2018, par. 8 e 11).

¹⁹ “Vamos integrá-los à sociedade. Como o Exército faz um trabalho maravilhoso tocante a isso, incorporando índios, tá certo, às Forças Armadas”. Globo News, 3 de agosto de 2018; “Com toda a certeza, o índio mudou, tá evoluindo. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós.” UOL Notícias, 23 de janeiro de 2020.

²⁰ APIB. APIB aciona MPF contra Resolução n. 4 da Funai. 09 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2021/02/09/apib-aciona-mpf-contra-resolucao-n-4-da-funai/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

No âmbito da questão ambiental, o governo federal emitiu a Instrução Normativa Conjunta n.1/2021, pela FUNAI e pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)²¹. Seu conteúdo “dispõe sobre procedimentos a serem adotados durante o processo de licenciamento ambiental de empreendimentos ou atividades localizados ou desenvolvidos no interior de Terras Indígenas cujo empreendedor seja organizações indígenas”. Trata-se da possibilidade de exploração do agronegócio dentro das terras indígenas, visando fragilizar a proteção ambiental e abrir espaço para que não indígenas venham a explorar atividades de interesse econômico no interior desses territórios²².

Nos meses de junho e julho, a base aliada do presidente Jair Bolsonaro no legislativo começou a analisar o PL 490/2007, que busca alterar as regras de demarcação de terras indígenas, adotando como parâmetro legislativo a tese do marco temporal, segundo a qual se deixa de reconhecer terras indígenas não ocupadas por povos indígenas no dia 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal vigente, proibindo a ampliação de terras indígenas já demarcadas, flexibilizando as possibilidades de contato de indígenas isolados ou de contato recente e permitindo a exploração de terras indígenas por garimpeiros²³. A APIB promoveu protestos contra a votação do PL 490/2007 e os povos indígenas foram reprimidos com violência pela polícia em Brasília.

Existe tamanha promiscuidade do governo federal com interesses econômicos favorecidos, manejados e articulados com a política anti-indígena de Jair Bolsonaro, a ponto de o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, ter sido denunciado

²¹ BRASIL. Instrução Normativa Conjunta de 22 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados durante o processo de licenciamento ambiental de empreendimentos ou atividades localizados ou desenvolvidos no interior de Terras Indígenas cujo empreendedor seja organizações indígenas. Diário Oficial da União, Edição 36, Seção 1, p. 72. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-conjunta-n-1-de-22-de-fevereiro-de-2021304921201>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

²² O Instituto Socioambiental (ISA) produziu um Relatório Técnico sobre desmatamento e invasões em sete terras indígenas na Amazônia brasileira. Nele, o ISA registra o avanço dos invasores nas terras indígenas brasileiras, com destaque para alguns casos prioritários, nos quais se enquadram as Terras Indígenas Araribóia, do povo Guajajara, no Maranhão; a Terra Indígena Munduruku, no Pará e a Terra Indígena Yanomami, em Roraima. A atualização demonstra que o desmatamento e as invasões avançaram durante a pandemia. Conferir: OVIEDO, Antônio; BATISTA, Juliana de Paula; LIMA, Michelle Araújo. Relatório Técnico atualizado (março de 2021) sobre desmatamento e invasões em sete terras indígenas na Amazônia brasileira. Brasília: ISA, 2021.

²³ MIOTTO, Tiago. PL 490 sai de pauta após pedido de vista; veja quais partidos e parlamentares se posicionaram a favor do projeto anti-indígena. Conselho Indigenista Missionário. 16 de junho de 2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2021/06/pl-490-sai-pauta-pedido-vista-veja-quais-parlamentaresposicionaram-projeto-anti-indigena/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

criminalmente por facilitar a comercialização de madeira ilegal, fruto de desmatamento e invasões a terras indígenas. Como todo membro do governo de Jair Bolsonaro, Ricardo Salles também serviu à política anti-indígena. Renunciou ao cargo em 23 de junho de 2021 e a imprensa internacional repercutiu seus crimes ambientais.

A política anti-indígena do Presidente Jair Bolsonaro segue seu curso. Jair Bolsonaro, que prometeu “*não demarcar nenhum centímetro de terra indígena e quilombola*”, tem feito a defesa da tese de que os povos indígenas, para terem suas terras preservadas e demarcadas, deveriam estar em ocupação da mesma em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição Brasileira (chamada de tese do “marco temporal”). Tal exigência probatória para a proteção de terras indígenas teria duas principais consequências: a legitimação de invasores violentos que haviam deslocado de forma forçada os povos indígenas durante anos de assimilacionismo de Estado; e a impossibilidade de provar posse em um dia específico há 33 anos. O impacto da admissão da tese do marco temporal, uma interpretação inconstitucional, é a inviabilização da demarcação de centenas de terras indígenas originariamente atribuídas ao usufruto de seus respectivos povos de ocupação tradicional.

O Relator Especial sobre os direitos dos povos indígenas da Organização das Nações Unidas, Francisco Cali Tzay, já realizou apelo para que o Supremo Tribunal Federal rejeite a tese do marco temporal. Segundo Tzay, trata-se de “*argumento legal promovido por agentes comerciais com o fim de explorar recursos naturais em terras tradicionais*”. Ainda, o relator afirmou temer que uma decisão favorável ao marco temporal legitime a violência contra os povos originários e aumente os conflitos na Floresta Amazônica²⁴.

A referida tese está em análise na corte constitucional brasileira e foi pautada para julgamento no Supremo Tribunal Federal. Desde a publicação da pauta e durante o julgamento, que durou entre 26 de agosto de 2021 e 15 de setembro de 2021, o presidente Jair Bolsonaro fez pressão e ameaças aos povos indígenas e à Suprema Corte, sugerindo que não cumpriria a decisão caso a mesma fosse favorável aos indígenas.

Em entrevista dada a uma emissora de rádio, em 4 de agosto de 2021, o Presidente Jair Bolsonaro disse:

²⁴ ONU NEWS. Relator da ONU pede à Suprema Corte no Brasil para rejeitar marco temporal. 23 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/08/1760692>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

"Por que o campo está feliz com a gente? Nós não marcamos mais terra indígena. Já temos 14% demarcados por terra indígena. Chega. Você fica pensando como é que pode 10 mil índios terem uma área equivalente a duas vezes o estado do Rio de Janeiro, como os ianomâmis. Chega, não dá mais porque a intenção disso é inviabilizar a agricultura, inviabilizar o agronegócio do Brasil e virar um conflito".²⁵

Na mesma entrevista, o Presidente Jair Bolsonaro alegou que se mais terras indígenas forem demarcadas, "*acabou o Brasil*". Reforçando uma vez mais sua visão autoritária e integracionista que imputa aos povos originários do Brasil o papel de inimigos do país, continuou:

"Não demarcamos mais quilombolas e por que quilombolas? Já foi demarcado o suficiente. Se demarcar tudo que está na Justiça, acabou o Brasil. Nós já temos pouco mais de 60% de terras preservadas, incluindo terras indígenas, Apas (Áreas de Proteção Ambiental), chega disso daí".

Poucos dias depois, em dois de setembro de 2021, o Presidente Jair Bolsonaro se manifestou novamente de forma favorável ao marco temporal durante *live* realizada em suas redes sociais. De forma desonesta, o Presidente brasileiro afirmou que "*No campo de futebol da sua cidade, se aparecer um índio deitado, vai ter que ser terra indígena*". Não fosse suficiente, Bolsonaro afirmou explicitamente que se o marco temporal não for considerado válido, "*acaba o Brasil*". Em seguida, realizou apelo para que o Supremo Tribunal Federal tivesse "*bom senso*", caso contrário "*vamos entregar o Brasil para o índio*". Finalmente, expressou seu desejo de que os ministros "*aceitem ou peçam vista, o que costuma acontecer e sentam em cima do processo (sic)*". A intenção de impedir a demarcação de qualquer terra indígena é explícita e inclui também ameaças de descumprir a decisão judicial caso ela fosse favorável aos povos indígenas: "*tenham certeza, caso seja aprovado (sic), tenham certeza, eu tenho duas opções, não vou falar agora quais, mas tenham certeza, é aquela que interessa ao povo brasileiro*"²⁶.

²⁵ Entrevista dada pelo presidente Jair Bolsonaro, em 4 de agosto de 2021, à Rádio 96 FM (Natal) cuja íntegra pode ser acessada em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bmXhuzaMyAs>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

²⁶ Conferir declaração à imprensa em vídeo: Record News. Bolsonaro diz que não aceita demarcar terras de índios ocupadas depois da Constituição. 28 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8RbZ0KCNUlM>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

Iniciado o julgamento no STF, este contou com dois votos e logo foi suspenso por pedido de vista. Os dias de julgamento também foram acompanhados de intensa mobilização por parte dos movimentos indígenas. Entre os dias 22 e 28 de agosto de 2021, a APIB organizou o Acampamento Luta pela Vida, com o objetivo de viabilizar que os povos indígenas de todas as regiões do Brasil pudessem acompanhar a decisão acerca do futuro das terras indígenas. A mobilização contou com aproximadamente seis mil indígenas acampados na Esplanada dos Ministérios, na cidade de Brasília. Durante os dias em que houve sessões de julgamento, os povos indígenas se deslocaram para frente da Corte Constitucional, a fim de assistilas na Praça dos Três Poderes, na capital do país. Como o julgamento se estendeu por semanas, os eventos acabaram por coincidir com outra manifestação de âmbito nacional: a II Marcha das Mulheres Indígenas. Contando com aproximadamente cinco mil pessoas acampadas, a Marcha das Mulheres Indígenas foi organizada pela APIB e pela Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA). Tratou-se da maior mobilização indígena nacional desde a Assembleia Constituinte, em 1986-1987.

Em outra ação, de outubro de 2021, ajuizada pela Defensoria Pública da União e pela APIB, solicitou-se a retirada de Marcelo Xavier da presidência da Funai por conduzir a autarquia a uma política anti-indígena, isso justamente no órgão cuja razão de ser é promover políticas públicas de proteção aos povos indígenas. No dia 1º de dezembro, a Justiça Federal, no entanto, negou o pedido de forma liminar. Dessa forma, mesmo diante dessas alegações, o presidente da FUNAI segue no cargo. Trata-se de evento explícito das dinâmicas envolvidas no que vem sendo autointitulado pela atual gestão de “Nova FUNAI”.

Outro exemplo evidente refere-se aos *Piripkura*, povo indígena isolado que vem sofrendo graves ataques. Ao ser provocada pela Justiça para dar andamento ao moroso processo de demarcação desta terra indígena, a FUNAI elencou como servidores responsáveis técnicos sem aptidão comprovada e visível conflito de interesses, incluindo Joany Arantes, um dos autores do Projeto de Lei n. 490/2007 supramencionado. Em novembro de 2021, a Justiça Federal determinou a alteração dos servidores nomeados.

É importante ainda trazer para esse contexto a existência da CPI da Covid-19 que ocorreu no parlamento brasileiro. Após quase seis meses de funcionamento da

Comissão Parlamentar de Inquérito, em 26 de outubro de 2021 foi publicado o Relatório Final da CPI (BRASIL, 2021), data na qual o Brasil atingiu a triste cifra de 603.521 óbitos decorrentes da covid-19. A conclusão do procedimento indicou de maneira clara e direta que o governo federal foi omissivo e optou por agir de forma não técnica e desidiosa no enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus, deliberadamente expondo a população a concreto risco de infecção em massa. As investigações comprovaram a existência de um gabinete paralelo, a intenção de imunizar a população por meio da contaminação natural, a priorização de um tratamento precoce sem amparo científico de eficácia e o desestímulo ao uso de medidas não farmacológicas, tudo acompanhado do deliberado atraso na aquisição de imunizantes e da propagação constante das chamadas *fake news*, cujo conteúdo, patrocinado pelo governo, apresentava afirmações contrárias a evidências técnicas e científicas. O quadro levou à constatação de que o Presidente da República Jair Bolsonaro foi o principal responsável pelos erros de governo cometidos durante a pandemia da Covid-19.

As investigações e seus resultados demonstraram que o Presidente se utilizou da pandemia de Covid-19 para aprofundar sua política anti-indígena, que já estava em curso, conclusão esta que foi expressamente reconhecida pelo documento. Assim, o Relatório consignou que o resultado da forma como o governo federal tem conduzido a política indigenista, de modo geral, e, particularmente, suas atitudes de ataque e desprezo contra os povos indígenas durante a pandemia de Covid-19, contribuíram para produzir, de modo deliberado, condições aptas a destruir total ou parcialmente esses grupos, além de gerar intenso sofrimento e o desaparecimento de importantes referências culturais, dadas as mortes de anciões e figuras centrais às comunidades.

Por fim, destaca-se o contínuo processo de criminalização e perseguição a lideranças e organizações indígenas. No dia 26 de abril de 2021, uma das coordenadoras executivas da APIB, Sônia Guajajara, uma liderança indígena conhecida internacionalmente por sua luta em defesa dos direitos indígenas, foi intimada a depor junto à Polícia Federal (PF). A motivação se deu em razão da APIB produzir a série *Maracá - Emergência Indígena* em 2020, a qual denunciou as violações do direito à saúde dos povos indígenas, por parte do governo federal brasileiro. No dia 30 de abril de 2021, a liderança Almir Suruí, um renomado defensor dos direitos dos povos indígenas, também foi inquirido a se manifestar pela PF.

A gestão do Presidente Jair Bolsonaro criminaliza quem quer que o critique publicamente, conforme também tem feito com o influencer Felipe Neto e o ex-candidato à Presidência da República, Guilherme Boulos. Ambos estão sendo perseguidos por se manifestarem em suas redes com críticas ao Presidente Bolsonaro, enquadrados na Lei de Segurança Nacional, um instrumento normativo produzido durante a ditadura civil-militar vigente no Brasil entre 1964-1985. Trata-se de um contexto sistemático de violação do direito fundamental à liberdade de expressão, corolário básico das democracias modernas.

A justificativa para a intimação de Sônia Guajajara foi à instauração do Inquérito Policial n. 2020.0104862, o qual acusa a APIB de difamar o governo federal e de incutir no crime de estelionato, em razão de suas campanhas de arrecadação de fundos para combater as mazelas da Covid-19 junto aos povos indígenas. Além de ser inerte, ineficaz e negligente com as políticas de proteção à saúde dos povos indígenas, conforme é de conhecimento do Supremo Tribunal Federal e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o governo Bolsonaro opta por criminalizar as ações da APIB para combater a pandemia de Covid-19.

Por ser um inquérito policial envolto em ilegalidades, como (i) investigação sem justa causa de condutas não tipificadas como crimes, (ii) afastamento do Ministério Público como órgão externo fiscalizador da atividade policial, e (iii) o carecer de critérios mínimos de procedibilidade para investigação sobre difamação e estelionato, de acordo com a Convenção Americana de Direitos Humanos, a Constituição Federal e as leis brasileiras; a APIB ingressou com uma ação de Habeas Corpus em favor de Sônia Guajajara, solicitando o trancamento do inquérito policial. O juízo, ao avaliar o pedido de Habeas Corpus, concedeu a ordem e determinou o trancamento do inquérito imediatamente.

É preciso ainda ressaltar a importância da Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas ocorrida em 2021 (COP26). O evento recebeu a maior delegação indígena da História de suas edições. A sociedade civil brasileira, organizada por meio dos povos indígenas, participou intensamente das atividades durante a conferência. Com o governo federal do Brasil atuando em cumplicidade com o desequilíbrio climático, como ficou provado pela sua omissão dos dados sobre o desmatamento 2020/2021 durante a COP26, os povos indígenas foram mostrar à comunidade internacional os ataques sistemáticos às políticas ambientais no Brasil.

Em represália a isto, três mulheres lideranças indígenas foram vítimas de retaliações: i) Alessandra Munduruku; ii) Txai Suruí; e iii) Glicéria Tupinambá.

No dia 12 de novembro de 2021, Alessandra Munduruku estava em sua casa, na cidade de Santarém, estado do Pará. Pela manhã, um homem, identificando-se como técnico da companhia que fornece eletricidade no local, informou que seria necessário fazer o desligamento momentâneo da rede elétrica no bairro, em razão de ajustes de manutenção. Por volta das 12 horas, pediu ao seu marido que telefonasse à companhia para saber o horário que o estabelecimento de energia seria retomado. Então foram informados de que não havia nenhuma previsão de manutenção na rede elétrica no local. Diante do indício de fraude e sem saber que ameaças isso poderia significar, uma vez que Alessandra Munduruku já está incluída no Programa de Proteção a Defensores de Direitos Humanos em razão de ser ameaçada de morte, ela e a família se retiraram da casa indo pernoitar em outro local. Na manhã do dia 13 de novembro, seu marido foi à casa e encontrou o portão arrombado. Ao entrar, verificou que a casa foi invadida. Do local foram subtraídos: i) uma pasta com muita documentação, ii) aproximadamente R\$ 4.000,00 que foram arrecadados para a realização da assembleia do povo Munduruku, e iii) a memória interna de uma câmera de segurança. Imediatamente, Alessandra Munduruku fez o registro de ocorrência na delegacia de polícia e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos também foi comunicada.

No dia 01 de novembro de 2021, Txai Suruí, do povo Paiteer Suruí foi a única brasileira a discursar na abertura da COP26. Em seu discurso, conclama que a comunidade internacional se comprometa imediatamente com o combate às mudanças climáticas. Em razão disso, o presidente Jair Bolsonaro, sem nominá-la especificamente, depreciou seu discurso. Em seguida, Txai Suruí relatou que passou a sofrer muitos ataques das milícias virtuais que atuam em favor de Bolsonaro. Ainda durante a COP26, Txai Suruí e outras lideranças indígenas ouviram recados de que “não deveriam falar mal do Brasil”, por parte de representantes oficiais do Estado brasileiro.

No dia 12 de novembro de 2021, Glicéria Tupinambá, liderança do povo Tupinambá de Olivença, no estado da Bahia, estava retornando ao seu território, pela estrada BR-101. Um carro em alta velocidade faz uma ultrapassagem perigosa, freia bruscamente, obrigando que o condutor do veículo no qual ela estava também

precisasse frear imediatamente, quase forçando um acidente. Em seguida, o carro acelera e foge. Poucos quilômetros à frente, em um município próximo, o carro foi encontrado abandonado. Há indícios de que foi um ato de intimidação.

Esses atos, observados em conjunto, parecem indicar uma ação sistemática de repressão às defensoras de direitos humanos que participaram da COP26, em prol dos direitos climáticos, o que afronta os princípios de cooperação internacional que garantem a livre participação de ativistas que atuam pela promoção dos direitos humanos internacionalmente protegidos. É preciso destacar que essa conjuntura de criminalização da luta indígena por parte do Estado brasileiro é o que cria terreno fértil para outras violações de direitos humanos, como foi o caso da queima da casa de Maria Leusa Munduruku, conforme já mencionado acima. Ainda como desdobramento da violência de Estado, mencionamos também as queimas das casas de reza do povo Guarani Kaiowá, os quais foram vítimas frequentes nesse ano de atentados de cunho racista, que ganham força em um Brasil no qual a diversidade é combatida com o poder autoritário de um governo federal que se pretende policialesco.

Indígenas em movimento

O movimento indígena brasileiro está estruturado em comunidades e organizações locais, regionais e nacional, tendo como instância máxima de aglutinação a APIB. Ela é a organização que representa nacionalmente os povos indígenas e é formada pelas organizações indígenas regionais: Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME); COIAB; Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL); Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPIN-SUDESTE); Conselho do Povo Terena; Aty Guasu Guarani Kaiowá e Comissão Guarani Yvyrupa. A APIB foi criada no Acampamento Terra Livre (ATL) em 2005, em uma mobilização nacional que é realizada anualmente, desde 2004, para tornar visível a situação dos direitos indígenas e reivindicar do Estado brasileiro o atendimento das demandas dos povos indígenas. A missão da APIB é a promoção e a defesa dos direitos indígenas, a partir da articulação e união entre os povos e organizações indígenas das distintas regiões do país'.

Como vimos, quando a OMS declarou a situação de pandemia, a primeira deliberação da APIB foi suspender o ATL. Essa grande assembleia reúne caciques e lideranças de diversos povos de diferentes regiões do país, constituindo-se no

principal ato da mobilização indígena. Entretanto, ciente da gravidade da situação, as lideranças indígenas não hesitaram em questionar as recomendações das autoridades sanitárias e suspenderam a realização do encontro no formato presencial.

Por outro lado, não deixaram passar em branco o abril indígena e organizaram o primeiro ATL *online*, com mesas e discussões que ocorreram entre os dias 27 e 30 de abril. No âmbito do ATL *on line*, as mesas foram organizadas com vista a contemplar as várias lideranças indígenas que se esforçaram para se conectar nas *lives* abertas nas redes da APIB. Nesse sentido, ocorreram falas da coordenação da APIB sobre o ATL e diálogos referentes à gestão dos territórios, retirada de direitos e à pandemia. Também foram feitas análises de vulnerabilidade, impactos e enfrentamentos à Covid-19 no contexto das comunidades indígenas. Houve participação da juventude indígena, falando das estratégias de comunicação, e ocorreram também painéis jurídicos abordando a questão do marco temporal e a proteção dos direitos humanos no plano internacional. Ainda foram desenvolvidas análises voltadas para a situação dos povos indígenas em situação de isolamento voluntário e contato inicial no contexto do novo Coronavírus, focando especialmente na vulnerabilidade epidemiológica e territorial.

Seguindo a agenda de mobilização e diante do crescente número de casos de Covid-19 entre indígenas, como vimos, a APIB organizou a Assembleia Nacional da Resistência Indígena, com o objetivo de reunir lideranças e pesquisadores das mais diversas áreas para, juntos, elaborarem um plano de enfrentamento à pandemia. Foi a partir dessa dimensão que a coordenação do movimento indígena promoveu a assembleia, objetivando “coordenar as estratégias de combate à disseminação do novo Coronavírus de forma unificada e respeitando as diferenças regionais e culturais”²⁷. É importante salientar a visão transdisciplinar com que as lideranças organizaram e promoveram a agenda para construir um plano de enfrentamento, buscando envolver lideranças regionais e especialistas não indígenas de diferentes segmentos para compartilhar diagnósticos locais de danos causados pela disseminação do vírus, a fim de compreender como as comunidades estavam lidando com os casos e se estavam tendo acesso a equipes de saúde.

²⁷ APIB. Lideranças indígenas organizam assembleia para construir plano de enfrentamento à pandemia. 07 de maio de 2020. Disponível em: <<http://apib.info/2020/05/07/assembleia-resistenciaindigena/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

Na linha de combate à subnotificação, a APIB, a COIAB, a APOINME e o Conselho Terena adotaram instrumentos próprios de levantamento de casos junto às lideranças, comunidades e organizações locais. Tais instrumentos constituíram uma iniciativa fundamental para denunciar o descaso do governo federal. Em âmbito nacional, foi lançado o *Alerta APIB*, um boletim diário com informações de indígenas infectados, quantidade de mortos, suas localidades e seus povos. Tais dados foram fundamentais para entender o avanço da pandemia sobre as TIs e entre os indígenas que vivem próximos aos ou nos centros urbanos.

Outro instrumento fundamental foi o lançamento do site <http://quarentenaindigena.info/apib/>, organizado e mantido pela APIB, em que são postados, além dos monitoramentos de casos, notas das organizações indígenas, relatos de casos e material informativo. Este site depois foi renomeado como <https://apiboficial.org/emergenciaindigena/>. Na produção desses materiais informativos está a rede de comunicadores indígenas Mídia Índia, que produz materiais e traduz as informações para várias línguas indígenas. Essas orientações eram repassadas às comunidades e lideranças indígenas por meio de rádios comunitárias, boletins das associações locais e grupos de Whatsapp.

As barreiras sanitárias implementadas pelas comunidades indígenas e por suas lideranças constituíram-se em verdadeiros movimentos autônomos com vistas a impedir o acesso de pessoas ao território. Tais medidas foram adotadas por várias comunidades que, valendo-se de sua autonomia organizacional, efetivaram tais ações, as quais, sem dúvida, tiveram efeito prático imediato. Comunidades indígenas de diversas regiões e contextos territoriais fecharam os seus territórios, restringindo de forma eficaz as incursões às TIs. Em alguns casos, a restrição se estendeu até para indígenas residentes nas cidades, mesmo que trabalhadores ou estudantes temporários.

Na seara judicial, a APIB, a COIAB, o Conselho Terena e o Aty Guasu, em conjunto com várias outras entidades indigenistas (Conselho Indigenista Missionário - CIMI, ISA – Instituto Socio Ambiental e Centro de Trabalho Indigenista - CTI, dentre outras), lograram êxito ao peticionar ao STF solicitação de suspensão nacional de todos os processos e recursos judiciais que tratem de demarcação de TIs até o final da pandemia de Covid-19 ou até o julgamento final do Recurso Extraordinário (RE) nº

1017365, cuja repercussão geral foi reconhecida no STF²⁸. No dia 6 de maio, o ministro relator Edson Fachin deferiu o pedido feito pelas organizações indígenas e indigenistas, suspendendo todas as ações de reintegração de posse movidas contra comunidades indígenas, enquanto perdurar a pandemia²⁹. Ao deferir a suspensão, o ministro relator salientou que, em razão da pandemia, que não tem prazo para acabar, a OMS vem orientando governos e populações a adotar o isolamento social, entre outras medidas, a fim de impedir a disseminação da infecção. O ministro Edson Fachin ainda frisou que os indígenas sofrem há séculos com doenças responsáveis, muitas vezes, por dizimar etnias inteiras pelo interior do país, diante da falta de preparo do seu sistema imunológico.

No campo político legislativo, o movimento indígena participou ativamente da tramitação do Projeto de Lei (PL) nº 1.142/2020, de autoria da deputada professora Rosa Neide (PT/MT) e que teve como relatora a deputada federal Joênia Wapichana (Rede-RR). Esse PL foi analisado e votado na Câmara dos Deputados no dia 21 de maio de 2020, e previu a instituição de medidas para prevenir a disseminação de Covid-19 junto aos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Um projeto substitutivo foi apresentado pela deputada Joênia, preceituando que as medidas de saúde farão parte de um plano emergencial coordenado pelo governo federal, mas deverão ser adotadas também outras ações para garantir segurança alimentar. As ações previstas no PL que foi aprovado na Câmara e no Senado incluíam medidas voltadas aos indígenas aldeados ou que vivem fora das suas terras em áreas urbanas ou rurais e aos povos indígenas oriundos de outros países e que estejam provisoriamente no Brasil.

No que tange à lei que fora aprovada, não há dúvida que muitas ações contemplam as necessidades concretas dos povos indígenas. Entretanto, houve manifestação por parte do movimento indígena em relação ao dispositivo que trata dos povos isolados, que foi inserido no último momento da votação, a partir de *lobby*

²⁸ Também conhecido como “Caso Xokleng”, este processo é um caso importante para os povos indígenas, pois tem repercussão geral reconhecida pelo STF, e a decisão que se tomar servirá de diretriz para todas as terras indígenas do país.

²⁹ “A suspensão nacional abrange, entre outros casos, ações possessórias, anulatórias de processos administrativos de demarcação e recursos vinculados a essas ações, sem prejuízo dos direitos territoriais dos povos indígenas, até o término da pandemia da Covid-19 ou do julgamento final recurso, o que ocorrer por último” (STF. *Relator suspende tramitação de processos sobre áreas indígenas até fim da pandemia*. 06 de maio de 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442822&ori=1>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

feito por deputados ligados aos interesses da bancada evangélica. A COIAB publicou nota de repúdio contra o que classificou como uma tentativa de legalizar missões religiosas em territórios ocupados por indígenas em isolamento voluntário.

Segundo a nota, tal ação foi uma “inclusão sorrateira [...], ao autorizar a entrada de terceiros e de garantir a permanência de missionários nestes territórios durante a pandemia, claramente coloca em risco a vida dos povos em isolamento voluntário”.³⁰ A entidade concluiu afirmando que historicamente os missionários proselitistas têm invadido territórios indígenas e forçado o contato com os povos em isolamento voluntário, ferindo, assim, os princípios de autodeterminação e autonomia aos povos indígenas isolados que são garantidos pela legislação brasileira através da política do não contato. O PL foi aprovado no Congresso Nacional e sancionado com vetos pelo presidente Jair Bolsonaro. O dispositivo que permitiu a permanência de missionários nas TIs com presença de povos isolados está sendo questionado pela APIB no STF por meio da ADI nº 6622, sob relatoria do ministro Luís Roberto Barroso.

Os povos indígenas, por meio do movimento organizado, têm demonstrado uma profunda capacidade de resistência frente a violações em diferentes contextos. Como vimos até aqui, em tempos de pandemia de Covid-19 isso não foi diferente. O plano de enfrentamento elaborado a partir da Assembleia Nacional da Resistência Indígena nos indica esse caminho. Num cenário de crescentes e inaceitáveis ataques aos direitos dos povos indígenas, a APIB elaborou esse plano, que consolidou 58 propostas apresentadas pelas lideranças de base. O plano articula ações emergenciais, judiciais, internacionais e de comunicação. As propostas buscaram evidenciar e construir respostas à omissão do Estado brasileiro no enfrentamento da pandemia de Covid-19 junto aos povos indígenas, que se agravou num cenário de desmonte dos direitos indígenas e da política indigenista, e de enfraquecimento de órgãos e instituições públicos responsáveis pela implementação e execução de assistência aos povos indígenas, a proteção de seus territórios e promoção de seus direitos.

Os quatro objetivos que demandavam ações emergenciais, judiciais, internacionais e de comunicação, pautados pelo movimento indígena, foram:

³⁰ COIAB. Nota de repúdio contra a tentativa de legalização de missões religiosas em territórios ocupados por indígenas em isolamento voluntário. 21 de maio de 2020. Disponível em: <<https://coiab.org.br/conteudo/1590113259203x242154533360238600>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

I. cobrar respostas adequadas bem como medidas urgentes para salvar vidas indígenas e garantir a subsistência em todo o território nacional, sem discriminação, assim como medidas estruturantes considerando o impacto prolongado da pandemia, e a participação e consulta aos povos indígenas por parte dos órgãos públicos responsáveis pelas políticas de atendimento aos povos indígenas;

II. denunciar a situação de genocídio dos povos indígenas que se agrava no Brasil e exigir em todas as instâncias cabíveis todas as medidas preventivas possíveis, bem como a responsabilização do Estado brasileiro frente à omissão que ameaça a existência de indivíduos, comunidades, povos e culturas inteiras, seja com relação a ações de saúde, de assistência e/ou de proteção das terras indígenas contra a entrada de invasores e outras pessoas não indígenas que podem transmitir a doença;

III. monitorar os casos de Covid-19 entre os indígenas, denunciando a subnotificação de casos e colaborando com informações, orientações e boas práticas que ajudem os povos indígenas a se manterem protegidos em isolamento social em suas casas, aldeias e territórios e a adotar medidas de prevenção e de cuidado contra a Covid-19, evitando a circulação fora das terras indígenas; e

IV. reforçar a articulação e solidariedade de aliados e parceiros da APIB, reunindo conhecimentos e contribuições médicas, técnicas, artísticas, logísticas e financeiras para o enfrentamento da Covid-19, com ampla visibilidade nacional e internacional da situação dos povos indígenas, de nossa resistência e luta.

O ponto central do debate foi recolocado pelos povos indígenas: “a mãe terra enfrenta dias sombrios. O mundo atravessa sua maior crise social, econômica e política provocada pela pandemia do Covid-19, colocando a humanidade em profunda reflexão e resistência pela preservação da vida” (APIB, 2020). Mais uma vez foi preciso refletir sobre o importante papel que os territórios tradicionais cumprem no equilíbrio da humanidade. Assim, o documento final da APIB revela um sentido preciso, ao expressar que “é hora de refletir sobre o modo de vida que temos cultivado até os dias atuais, pois as diversas crises e catástrofes ambientais são fruto de ações de fortes impactos no meio ambiente que nos levam ao avanço do aquecimento global, à perda de vegetação e a profundas mudanças na natureza” (APIB, 2020). O alerta de hoje e sempre, os povos originários têm nos dado: a relação estabelecida com a mãe terra precisa ser repensada urgentemente.

Considerações finais

O texto nos oferece um sobrevoo muito rápido da situação dos povos indígenas no atual contexto político. São desafios que já estavam postos, mas que com o advento da pandemia de Covid-19, piorou sobremaneira a vida dos povos e comunidades indígenas. Não resta dúvida que as medidas estatais que afetam os povos originários estão alinhadas a interesses políticos e econômicos que recaem sobre tais territórios e seus recursos naturais. A violência e a sistêmica negativa do direito desses povos, especialmente o direito à terra, estão a serviço do modelo de desenvolvimento que não contempla os povos indígenas e suas formas próprias de ver e entender o mundo. A pandemia escancarou essa constatação que há muito tempo é denunciada pelo movimento indígena.

Por outro lado, resta clara a forma como os indígenas se movimentam, por meio de suas organizações e formas próprias de incidir no âmbito político e judicial. Este é um elemento que deve ser levado em consideração, pois tais condutas são capazes de apontar para caminhos possíveis de serem percorridos na defesa da luta pela vida. Os indígenas são agentes sociais em constante interação com as lutas sociais. Portanto, apoiar seu protagonismo e forma própria de fazer política é ato de resistência qualificada.

Por fim, é preciso olhar atento e contínuo (vigilante) aos sinais e pautas que o movimento indígena propõe à sociedade envolvente. Os efeitos sentidos na aldeia, por meio da mãe terra, são sinais que antecedem o “mal-estar” da sociedade como um todo. As lutas são indissociáveis.

Referências

ALFINITO, A. C. & ELOY AMADO, L. H. **O direito que transborda os tribunais: advocacia indígena, território e pandemia.** Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19, vol. 1, n. 10, nov. 2021. Disponível em: <www.pari-c.org>. Acesso em 14 de dezembro de 2021.

AMADO, S. E. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização.** 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - UFRJ, Rio de Janeiro.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Documento final do Acampamento Terra Livre 2020.** 30 de abril de 2020. Disponível em:

<<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/04/documento-final-atl-2020.pdf>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Lideranças indígenas organizam assembleia para construir plano de enfrentamento à pandemia**. 07 de maio de 2020. Disponível em: <<http://apib.info/2020/05/07/assembleia-resistencia-indigena/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Plano de enfrentamento do Covid-19 no Brasil**. Brasília, 2020. Disponível em www.apiboficial.org. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Regimento Interno da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil** – APIB. Disponível em www.apiboficial.org. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Relatório do Acampamento Terra Livre 2020**. 16ª Edição online, 27 a 30 de abril de 2020. Disponível em www.apiboficial.org. Acesso em 02 de junho de 2020.

BANIWA, G. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande. ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia. **Relatório Final**. Brasília, 2021. p. 1270 e 1271.

BICALHO, P. S. dos S. **Protagonismo indígena no Brasil**: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010. 468f. Tese (Doutorado em História) - UnB, Brasília.

DUPRAT, D. O Estado pluriétnico. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Barroso Hoffmann, (orgs.). **Além da tutela**: bases para uma nova política indigenista, III. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2002, p. 41-47.

ELOY AMADO, L. H. **VUKÁPANA VO** - O Despertar do Povo Terena para os seus Direitos: Movimento indígena e confronto político. 2019. 241f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFRJ, Rio de Janeiro.

ELOY AMADO, L. H. **ADPF 709 no Supremo**: Povos Indígenas e o direito de existir! Mídia Ninja. 20 jul. 2020. Disponível em <<https://midianinja.org/luizhenriqueeloy/adpf-709-nosupremo-povos-indigenas-e-o-direito-de-existir/>>. Acesso em 08 de novembro de 2020.

ELOY AMADO, L. H. **Violências, expulsões e subjugação jurídica**: no STF o destino dos Kaiowá de Guyraroká. APIB. 29 de março de 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3m9PCpe>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

ELOY AMADO, L. H & RIBEIRO, A. M. M. “Panorama e desafios dos povos indígenas no contexto de pandemia do Covid-19 no Brasil”. **Confluências**: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito nº 22, vol. 2, p. 335-60. 2020.

ELOY AMADO, L. H & BROSTOLIN, M. R. Educação Superior Indígena: desafios e perspectivas a partir da experiência dos acadêmicos indígenas da UCDB. **Anais**. IV Seminário povos indígenas e sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica. Campo Grande, 2011.

FERREIRA, A. C. Etnopolítica e Estado: centralização e descentralização no movimento indígena brasileiro. **Anuário Antropológico** [Online], v. 42 nº 1, 2018, p. 195-226. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/aa/1709>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, A. C. **Tutela e resistência indígena**: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2013.

GUIMARÃES, Susana & VILLARDI, Raquel, Educação Indígena. **FGV Online**, 2010, <http://moodle.fgv.br/>. Acesso em 10 de maio de 2011.

OLIVEIRA, K. E. de. **Estratégias Sociais do Movimento Indígena**: representações e redes na experiência da APOINME. 2010. 276f. Tese (Doutorado em Antropologia) - UFPE, Recife. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/857>>. Acesso em 23 de fevereiro de. 2022.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **O nosso governo**: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero. 1988.

PAULA, L. R. de; ROSALEN, J. **Uma visualização da pandemia da Covid-19 entre os povos indígenas no Brasil a partir dos boletins epidemiológicos da Sesai (Período: 01.04.20 A 29.05.2020)**. Maio de 2020. Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/files/20200601_5ed561c92875e.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

SOUZA LIMA, A. C. **Um Grande Cerco de Paz**. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes. 1995.

SOUZA LIMA, A. C (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

SOUZA LIMA, A. C. “Educação superior de indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais”, In: Brandão, A. A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A: LPP/UERJ, 2007.

SOUZA LIMA, A. C. “Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento a ações afirmativas de Roraima”. In: Mato, D. (Coord.), **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior**. Caracas: IESALC– UNESCO, 2008.

SOUZA LIMA, A. C & Barroso-Hoffmann, Maria Macedo (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Publicação do material referente ao seminário realizado em agosto de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ/Laced, 2007.

SOUZA LIMA, A. C (Org.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas**, 2004-2008. Rio de Janeiro: Epapers, 2013a.

SOUZA LIMA, A. C & PALADINO, M. (Org.). **Caminos hacia la educación superior: los Programas Pathways de la Fundación Ford para Pueblos indígenas em México, Peru Brasil y Chile**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012a.

SOUZA LIMA, A. C (Org.). “De sendas y caminos. Repensando experiencias de educación superior de indígenas en países de América Latina”. In: Souza Lima, Antonio Carlos de, e Paladino, Mariana (Org.). **Caminos hacia la educación superior: los Programas Pathways de la Fundación Ford para Pueblos indígenas em México, Peru Brasil y Chile**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012b.

STF. **Relator suspende tramitação de processos sobre áreas indígenas até fim da pandemia**. 06 de maio de 2020. Disponível em <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442822&ori=1>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

VIANNA, F. de L. B. et al. **Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO THOMPSONIANA DE CULTURA E REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO¹

Ângela Maria Souza Martins²
Lúcia Maria Wanderley Neves³

Resumo

O texto apresenta, sucintamente, algumas das características e fundamentos da concepção thompsoniana de cultura imprescindíveis para a compreensão da relação entre história e cultura e suas repercussões no campo educacional. Demarca a especificidade da sua concepção de cultura na tradição marxista e em outras acepções contemporâneas. Aponta como características das manifestações culturais: seu imbricamento com as lutas de classe, sua dialeticidade com o desenvolvimento das forças produtivas materiais, bem como o duplo caráter, amplo e restrito, de suas manifestações. Como fundamentos de sua concepção de cultura, ressalta o modo como Edward P. Thompson concebe a relação entre base e superestrutura, entre ser social e consciência social e a importância atribuída por ele à interface entre experiência, hegemonia e cultura na construção e na dinâmica do ser social. Destaca ainda as repercussões de suas contribuições teórico-metodológicas para a compreensão dos objetivos educacionais nas sociedades urbano-industriais e para a delimitação dos fundamentos da prática pedagógica na atualidade.

Palavras-chave: marxismo; cultura; educação.

CHARACTERISTICS AND FUNDAMENTALS OF CONCEPTION: THOMPSONIANA OF CULTURE AND IMPACTS ON EDUCATION

Abstract

The text briefly presents some of the characteristics and fundamentals of thompsonian conception essential for understanding the relationship between history and culture and its impact on the educational field. Demarcates the specificity of their conception of culture in the Marxist tradition and other contemporary meanings. Points as characteristic of cultural manifestations: its interrelation with the struggles class, its dialectic with the development of the material productive forces, as well as the double character, broad and narrow, its manifestations. In support of his conception of culture, emphasizes how Edward Thompson conceives the relationship between base and superstructure, between social being and social consciousness and the importance attached by him to the interface between experience, hegemony and culture in the development and dynamics of social being. Also highlights the impact of their theoretical and methodological contributions to the understanding of educational objectives in urban- industrial societies and for defining the fundamentals of teaching practice today.

Keywords: Marxism; culture; education.

¹ Artigo recebido em maio de 2014. Aprovado em junho de 2014. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.12i18>.

² Professora da UNIRIO e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB). Doutora em Educação pela UFRJ. E-mail: asmartins22@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5107648703971653>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8633-3284>.

³ Professora do Coletivo de Estudos de Política Educacional do (CNPQ/UFJF), Núcleo do Rio de Janeiro. Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: lucianeves@globo.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6760831349071430>.

Apresentação

Apresentamos neste texto⁴ algumas reflexões sobre as características e fundamentos da concepção thompiana de cultura imprescindíveis para a compreensão da relação entre história e cultura e de suas repercussões no campo educacional⁵. Nessa perspectiva, destacamos conceitos fundamentais para o entendimento da cultura de acordo com a tradição historicista e humanista do materialismo histórico.

Características da concepção thompiana de cultura

Cultura, no mundo contemporâneo, vem sendo entendida de maneiras variadas. Como expressão da criatividade humana, é tida ora como erudição, ora como manifestação artística. No sentido antropológico, é concebida como um modo particular de vida, um modo específico de ser. Na perspectiva sóciohistórica, vem sendo concebida ora como um reflexo das relações materiais de exploração capitalista, ora como uma dimensão independente do ser social, dissociada das relações de exploração e de dominação.

Não existe uma tradição forte do estudo de cultura no âmbito do marxismo. Gramsci, nas primeiras décadas do século XX, na Itália, e Thompson e Williams, na segunda metade desse mesmo século, na Inglaterra, se insurgiram contra o que eles denominaram, respectivamente, de materialismo economicista, marxismo idealista e materialismo mecânico e se somaram à tradição de crítica ativa do marxismo (MATTOS, 2012). Esta tradição ao realçar o papel da agência humana na construção do ser social acaba por contribuir decisivamente para a elaboração de uma teoria marxista de cultura que explicita como os homens, singular e coletivamente, escrevem, pela experiência vivida, a sua história.

Por se insurgirem contra o estruturalismo marxista ainda hoje predominante na esquerda ocidental, Thompson e Williams romperam com o Partido Comunista da

⁴ Este texto registra as formulações apresentadas pelas autoras na mesa-redonda “Trabalho, Educação e Experiência: a cultura como modo de vida”, do seminário Trabalho, História e Experiência de classe: Thompson 50 anos depois, na Universidade Federal Fluminense, em 23 setembro de 2013. Tais ideias são parte de um estudo sobre a concepção marxista de cultura que as autoras vêm realizando, com base nas construções teóricas de Antonio Gramsci, Edward Thompson e Raymond Williams.

⁵ Os primeiros resultados desses estudos encontram-se registrados em dois artigos: “Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams” (MARTINS e NEVES, 2013) e “Cultura, educação, dominação: Gramsci, Thompson e Williams” (MARTINS e NEVES, no prelo).

Grã-Bretanha, contribuindo com elementos históricos e teóricos para a elaboração de outra visão do materialismo histórico, que pudesse subsidiar a construção de um socialismo designado por Thompson como *socialismo humanista*.

Thompson e Gramsci não sistematizaram uma teoria marxista de cultura. Ambos apresentaram contribuições decisivas para que Williams elaborasse os fundamentos teórico-metodológicos dessa teoria, por ele denominada de *materialismo cultural* (WILLIAMS, 1979).

Thompson considerava o conceito de cultura muito impreciso, para ele, cultura era mais uma noção geral que um conceito, pois se referia a questões muito amplas, diferentemente da conceituação, por exemplo, de classe social.

Textualmente, Thompson observava que

“cultura” é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho (THOMPSON, 1998, p. 22).

Tal entendimento da complexidade e da abrangência das manifestações culturais levou esse autor a demarcar o universo cultural para além de um sistema de atitudes, valores e significados compartilhados e também as formas simbólicas em que se acham incorporados. Ele identificou que as manifestações culturais são, antes de tudo, “uma arena de elementos conflitivos, que somente sob pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um sistema” (THOMPSON, 1998, p. 17).

Ao realçar o caráter conflitivo das relações culturais, Thompson acena para o imbricamento entre cultura e luta de classes. De fato, essa ênfase nas contradições e lutas na análise das formações sociais contemporâneas, fez com que compreendesse que as manifestações culturais e classistas são processos histórico-sociais indissociáveis (MATTOS, 2012). Para ele,

a classe se delinea segundo o modo como os homens e mulheres *vivem* suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (THOMPSON, 2001, p. 277, grifos do autor).

Ao conceber classe ao mesmo tempo como uma “uma formação social e cultural (...) que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termos de relação com outras classes”, como necessariamente “ação e reação, mudança e conflito” através do tempo (THOMPSON, 2001, p. 169), Thompson estende a abrangência das manifestações classistas à dimensão simbólica do ser social ao mesmo tempo que acentua as dimensões política e histórica das manifestações culturais e resgata a importância do agir humano no desenvolvimento do processo histórico. Para ele,

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 1987, p. 10).

Thompson demonstra com essa ideia que as alterações no processo histórico não se circunscrevem apenas às mudanças no desenvolvimento das forças produtivas e que os movimentos e formas de expressão populares também têm parte ativa neste processo. Daí decorre que, de forma não linear, as manifestações culturais traduzem tanto o estágio do desenvolvimento das forças materiais de produção da vida e das relações de produção como os níveis de correlação de forças políticas em uma determinada formação social concreta.

Com essa perspectiva teórico-metodológica, Thompson se opõe explicitamente às perspectivas de análise que consideram as práticas culturais como manifestações simbólicas, desvinculadas das relações sociais de produção e das relações de poder, ao mesmo tempo que se afasta definitivamente da tradição marxista que nega a construção histórica do ser social.

Além disso, assim como Gramsci e Williams, Thompson concebe a cultura, em sentido amplo, como modo de vida ou, mais especificamente, como modo de luta; e, em sentido estrito, como produção intelectual e artística, sentidos que se encontram na totalidade histórica. Nessa dupla perspectiva, incluem-se entre as manifestações culturais tanto as estratégias de reprodução ou transformação do ser social em seu conjunto quanto as expressões das diferentes subjetividades históricas.

Fundamentos da concepção thompsoniana de cultura

As características do entendimento thompsoniano de cultura, apontadas no item anterior, são consequências do modo como Thompson concebe a relação entre base e superestrutura, entre ser social e consciência social, assim como o papel da experiência e a noção de hegemonia no materialismo histórico se constituem em fundamentos para a sua concepção de cultura.

Segundo Thompson, o materialismo histórico, desde os primórdios do século XX, deveria ter se ocupado de outros aspectos que estão além da economia, como poder, ideologia, formação de consciência social, entre outros que possuem uma lógica diferente da lógica econômica, porque a análise histórica “está imersa em situações em que todos os sistemas funcionam conjuntamente e todos os circuitos se intercomunicam” (THOMPSON, 1981, p. 81).

É necessário considerar que o próprio Marx forneceu pistas para a compreensão da trama de relações que se estabelecem no conjunto da sociedade, mostrando que uma determinada produção e suas relações podem influenciar qualquer outra produção social e suas relações. Marx mostra ainda que a produção econômica e suas relações são simultâneas às demais produções sociais, inclusive estas podem influenciar os rumos da produção econômica e suas relações. Por isso, Thompson opta por abandonar a concepção estática da relação entre base e superestrutura, onde a base é identificada exclusivamente com o econômico e a superestrutura se constitui em seu mero reflexo. Ele considera que esta concepção conduz a um reducionismo do materialismo histórico.

Thompson, com esta perspectiva, reitera o que Marx afirma nos *Grundrisse*:

Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas relações que atribuem posição e influência a qualquer outra produção e suas relações. É uma **iluminação geral**, em que são imersas todas as cores e que modifica suas tonalidades particulares. É um éter especial a definir a gravidade específica de tudo o que dele se destaca (MARX, apud THOMPSON, 2001, p. 254, grifo nosso).

Thompson não duvida da importância da produção econômica para compreender as relações sociais capitalistas. O que ele questiona é a possibilidade de analisar e descrever um modo de produção em termos econômicos, sem considerar as normas, os ritos, as ideias e os valores que compõem uma cultura, porque estes aspectos são fundamentais para a compreensão das relações sociais.

Por isso, ele destaca que existe uma interação recíproca entre base e superestrutura. Num determinado contexto histórico e social, as determinações materiais estão articuladas aos elementos subjetivos. As mudanças nas relações produtivas repercutem nas ideias e valores humanos, por isso são efetivadas na vida social e cultural. Assim, não há “uma prioridade heurística das necessidades e comportamentos econômicos diante das normas e sistemas de valores” (THOMPSON, 2001, p. 252-253).

Thompson demonstra que as relações sociais que compõem uma sociedade têm várias *nuances* e representam a articulação entre o subjetivo e o objetivo. Há uma dialética da dinâmica social que não pode ser compreendida a partir de uma metáfora, como a concepção de base e superestrutura que exclui os atributos humanos (THOMPSON, 2001), porque se assim o fizer ter-se-á uma imagem distorcida da realidade social. Lembra que a dialética da dinâmica social expressa lutas e conflitos entre as diferentes classes sociais, por isso é necessário considerar as ações humanas para compreender o nexo relacional entre o econômico e o não econômico, ou seja, entre os fenômenos sociais e culturais e as relações de produção, caso se queira resgatar a dialeticidade de uma determinada sociedade.

Ao trazer as ações humanas como elemento fundamental na construção do materialismo histórico, Thompson enriquece o entendimento da relação entre ser social e consciência social. Nesse sentido, ele destaca que o ser humano real, com suas ações, relações e contradições, é o objeto de estudo central da teoria marxista. Analisa como homens e mulheres experimentam, em diferentes períodos históricos, situações e relações produtivas determinadas, fruto de necessidades, interesses e antagonismos. Estas experiências estão presentes em sua consciência e sua cultura e os fazem agir numa situação determinada (THOMPSON, 1981).

Ele mostra também que pensar e ser são atividades inerentes aos seres humanos, seres que simultaneamente pensam, sentem e agem. Há um diálogo constante entre consciência e ser, este atua na formação da consciência e aquela também interfere no ser. Por isso afirma que existe “uma organização cognitiva da vida correspondente ao modo de produção e às formações de classe historicamente transcorridas” (THOMPSON, 2001, p. 260).

Thompson destaca também como é importante entender a complexidade da relação entre pensar e ser na história porque “há um sem-número de contextos e

situações em que os homens e mulheres, ao se confrontar com as necessidades de sua existência, formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria, intrínsecos ao seu modo de vida” (THOMPSON, 2001, p. 261).

Em síntese, essas reflexões de Thompson mostram que dois diálogos são fundamentais para o conhecimento histórico de uma sociedade: o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência, e entre “a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, (...) e o caráter determinado de seu objeto” (THOMPSON, 1981, p. 42).

É necessário destacar que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e **essa experiência é determinante**, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

Thompson considera a experiência uma categoria fundamental para compreender a relação entre ser social e consciência social. Ele mostra como a experiência exerce pressão na formação da consciência social. Pois

a experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

Tanto homens quanto mulheres vivem situações e relações produtivas determinadas, fruto de necessidades, interesses e antagonismos, e estas experiências estão presentes em sua consciência e sua cultura do modo mais complexo possível e os fazem agir numa situação determinada (THOMPSON, 1981).

A categoria *experiência* é importante e indispensável, pois expressa uma resposta mental e emocional de um indivíduo ou de um grupo social a acontecimentos inter-relacionados ou a repetições do mesmo tipo de acontecimento. Mas deve-se frisar que a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites, porque ela “surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento” (THOMPSON, 1981, p. 16). Os homens têm a capacidade de refletir sobre a sua experiência. Assim há uma possibilidade constante de mudança nas experiências vividas pelos homens, ou seja, essa experiência modificada exerce pressão sobre a

consciência social, ou seja, o ser social determina a consciência social, “à medida que a experiência se impõe ao pensamento e o pressiona” (THOMPSON, 1981, p. 34).

Segundo Thompson, a transformação histórica acontece pelo fato de as alterações nas relações produtivas serem *vividas* na vida social e cultural, de repercutirem nas ideias e valores humanos e de serem questionadas nas ações, escolhas e crenças humanas. Existe uma indissociabilidade entre cultura e experiência, mesmo porque os valores e ideias são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos à determinação do que é vivido, mas Thompson alerta que os homens têm a capacidade de pensar e discutir sobre os valores aprendidos, assim como têm a capacidade de fazer escolhas, por isso as “pessoas são tão determinadas (e não *mais*) em seus valores quanto o são em suas ideias e ações, são tão “sujeitos” (e não *mais*) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. Conflitos de valor, e escolhas de valor, ocorrem sempre” (THOMPSON, 1981, p. 194).

Thompson destaca ainda que as pessoas vivem suas experiências como sentimentos e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981).

A formação da consciência social está imersa em tensões e embates, há uma relação constante entre ser social e consciência social nos diferentes tempos históricos, ou seja, a consciência social apresenta, muitas vezes, ambiguidades, porque ela se constrói a partir das experiências vividas nas relações sociais. É preciso destacar que a consciência de classe se forma em tempos e lugares diferentes e nem sempre da mesma forma (THOMPSON, 1987).

Assim, a experiência é fundamental para a compreensão da formação da consciência no interior das relações sociais, pois ela funciona como um elemento de junção entre cultura e não-cultura, entre experiência vivida e experiência percebida (MATTOS, 2012).

A categoria experiência confere dinamicidade à realidade social e faz perceber a atuação da agência humana no processo histórico. Para Thompson, a lógica de um processo “só pode ser revelada na observação do processo no tempo, como também cada momento, cada “agora” (“conjuntura”) não deveria ser considerado como um momento congelado da interseção de determinações múltiplas subordinadas e dominantes (“sobredeterminações”), mas como um momento do vir-a-ser, de

possibilidades alternativas, de forças ascendentes e descendentes, de oposições e exercícios opostos (classes) de sinais bilíngues” (THOMPSON, 1981, p. 117).

A preocupação de Thompson era apresentar a relação complexa entre a determinação das relações sociais e a dimensão cultural da consciência de classe, pois os homens devem ser vistos como sujeitos de sua própria história, e para realizar a mediação entre a determinação das relações de produção e a consciência de classe, ele elegeu a experiência.

Ao fornecer dinamicidade e dialeticidade à relação entre ser social e consciência social, a experiência conduz o processo de hegemonia e as formas de dominação e controle da classe dominante e o seu embate com a classe dominada. Pois, raramente, uma classe dominante exerce sem mediações a sua dominação. A noção de hegemonia se constitui, portanto, em fundamento privilegiado na construção de uma teoria relacional de classe e, concomitantemente, de uma teoria marxista de cultura.

Thompson e Williams buscaram nas reflexões gramscianas sobre as formas de dominação política nas sociedades capitalistas os suportes teórico-metodológicos para o desenvolvimento de suas ideias sobre a relação entre cultura e hegemonia. Tais reflexões fizeram com que Thompson pudesse constatar que “o poder de classe poderia agora ser visto não mais como uma mera ditadura mal disfarçada, mas em formas muito mais sutis, penetrantes e, conseqüentemente, compulsivas” (THOMPSON, 2001, p. 148).

Para ele, a hegemonia perpassa os processos históricos gerais, abrangendo os aspectos materiais e simbólicos da luta de classes. Nesse sentido, ela é política e é também cultural. Ao utilizar a noção de hegemonia como categoria de análise para a compreensão das relações sociais inglesas do século XVIII, mais especificamente, para o entendimento do processo de formação da classe operária inglesa, Thompson reforça o duplo caráter coercitivo e consensual inerente às relações de poder no capitalismo, desde os primórdios da industrialização, desfazendo uma falsa impressão de que as formas hegemônicas de dominação cultural e política são manifestações específicas das relações de poder do capitalismo em sua fase monopolista. O autor afirma textualmente que só “muito raramente – e, neste caso, apenas por pouco tempo – uma classe dominante exerce, sem mediações, sua autoridade por meio da força militar e economicamente direta” (THOMPSON, 2001, p. 239).

Thompson rejeita ainda a visão de alguns estruturalistas e marxistas de que a hegemonia impõe uma dominação abrangente dos governados, ou de todos aqueles que não são intelectuais. Para ele, as experiências de dominação são revogáveis. Os subordinados são capazes de corrigir as categorias de subordinação implantadas em seus corações e mentes desde o nascimento, por meio de um processo abrangente de formação voltado para a construção de uma contra-hegemonia cultural e política em aparelhos privados de hegemonia.

Ele observa também que os aparelhos privados de hegemonia cultural, como Igreja, escola e mídia, agem no domínio do doméstico, enquanto os aparelhos de hegemonia política atuam no domínio do público. Ressaltou ainda que esses aparelhos privados de hegemonia cultural atuam, muitas vezes, no sentido de dificultar o acesso ao domínio público, ou seja, no sentido de inviabilizar que a contra-hegemonia venha a se tornar uma possibilidade histórica (THOMPSON, 2001).

No entanto, adverte que limitar a contra-hegemonia ao domínio do político é estar fadado ao fracasso, já que aspectos subjetivos da nova sociabilidade histórica assumem papel decisivo na construção de um novo projeto de sociedade e de sociabilidade. Dessa forma, para Thompson, o singular e o coletivo, o doméstico e o público se imbricam em um projeto de formação humana e de transformação societal.

Repercussões na educação

As contribuições teórico-metodológicas de Thompson quanto à natureza das manifestações culturais nas sociedades contemporâneas oferecem pistas seguras para a compreensão das propostas educacionais nas sociedades urbano-industriais e dos fundamentos da prática pedagógica na atualidade.

Por ser uma expressão específica das práticas culturais, a educação engloba necessariamente aspectos objetivos e subjetivos da formação humana, constituindo-se, simultaneamente, em prática simbólica e força produtiva. Nessa dupla e indissociável perspectiva, desempenha papel estratégico na conformação dos padrões da sociabilidade dominante e na reprodução ampliada da riqueza nas sociedades urbano-industriais contemporâneas.

Se existe uma interseção entre cultura e luta de classes, existe também uma imbricação entre educação e classe social. Tanto em sentido amplo, como educação política, quanto em sentido estrito, como educação escolar, a questão educacional

está imersa nos embates das relações sociais capitalistas e é um instrumento poderoso de obtenção do consenso das classes exploradas para o projeto político das classes hegemônicas no mundo contemporâneo. Entretanto, dependendo do nível de organização das classes subalternas e das experiências vividas de construção de novas relações sociais, a educação pode ter um papel privilegiado na construção de um projeto de transformação do ser social.

Com base nesse entendimento sobre as possibilidades históricas da educação, Thompson empreendeu críticas ao projeto educacional desenvolvido na Inglaterra de meados do século XX. Fez o mesmo com a postura político-pedagógica dos educadores, especialmente porque não consideravam o papel importante da experiência dos seus alunos no processo ensino-aprendizagem, o que provocava uma dicotomia entre cultura letrada e experiência no processo educacional das classes trabalhadoras, reforçando o projeto burguês de conservação das relações sociais.

Thompson (2002) enfatiza ainda a dialética entre educação e experiência. Para ele, nenhum educando pode ser visto como um recipiente passivo. Com base em sua prática educativa, como educador de adultos, ele percebeu que a experiência era importante porque pode modificar

às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Essas reflexões sobre a prática pedagógica se incluem entre as estratégias políticas para a construção de um socialismo humanista, uma vez que uma formação humana emancipadora “se faz” na interseção entre história, trabalho, política e cultura.

Tais reflexões educacionais de Thompson se constituem também em poderoso instrumento de análise dos desdobramentos educacionais ocasionados pelas mudanças na base técnica e nas superestruturas das formações sociais contemporâneas, provocadas principalmente pelo espraiamento acelerado das tecnologias de informação e de comunicação do âmbito da produção material para o conjunto das relações sociais; pela mundialização da produção material e simbólica da vida; e pela mercantilização também acelerada dos bens simbólicos que requerem da formação humana novas determinações técnicas e ético-políticas.

Referências

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR** (on-line), v. 13, n. 51, junho 2013.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. **Cultura, educação, dominação**: Gramsci, Thompson e Williams. No prelo.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E. P. Thompson, e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO PAUTA DO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA¹

Carmen Sylvia Vidigal Moraes²

Resumo

Tendo como ponto de partida estudos desenvolvidos em minha trajetória de pesquisa, o texto propõe introduzir algumas reflexões sobre os desafios teóricos presentes na relação trabalho e educação e as dificuldades na constituição do referido domínio de conhecimento. Pretende, também, analisar a pertinência e contribuição deste debate para o desenvolvimento de políticas públicas relativas à conformação do ensino médio e, em particular, do ensino médio integrado. Com esses objetivos, a partir de uma leitura crítica das Teorias da Reprodução propiciada pelas contribuições de H. Lefebvre, P. Naville e L. Tanguy, entre outros, retoma algumas formulações sobre a escola e a educação profissional, para, na sequência, discutir a proposta de educação unitária na obra de Gramsci e suas implicações à organização do ensino médio.

Palavras-chave: Educação e trabalho; ensino médio integrado; educação profissional.

WORK AND EDUCATION AS THE AGENDA OF THE GT TRABALHO E EDUCAÇÃO OF THE ANPED: CONSIDERATIONS ABOUT THE RESEARCH FIELD

Abstract

Taking as its starting point the studies developed in my career of research, the text proposes to introduce some thoughts on the theoretical challenges present in the relation of work and education, and difficulties in the constitution of that knowledge domain. It also intends to examine the relevance and contributions of this debate for the development of public policies related to high school conformation and the integrated high school. With these objectives, from a critical reading of Reproduction Theories made possible by the contributions of H. Lefebvre, P. Naville and L. Tanguy, among others, it takes up some formulations about the school and vocational education, for, in sequence, discuss the proposed unitary education in Gramsci's work and its implications for high school organization.

Keywords: Education and work; integrated high school; vocational education.

Traiter des rapports entre la formation professionnelle et l'école, c'est aborder tous les aspects de ce qu'on se désigne du terme général d'éducation; c'est toucher aux questions multiples du développement de l'enfant, des conditions de l'acquisition de connaissances générales et particulières, de la structure des activités professionnelles et des métiers; c'est implicitement se prononcer sur des principes pédagogiques, sur des conceptions économiques et sociales.

(Pierre Naville, *La formation professionnelle et l'école*)

¹ Texto apresentado no "II INTERCRÍTICA - Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação", realizado na Universidade Federal do Pará, em agosto de 2014. Recebido em 15/04/2015. Aprovado em 02/05/2015. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8615>

² FEUSP.

Introdução

Na temática que nos foi proposta desenvolver, “Trabalho e Educação como pauta do GT Trabalho e Educação”, a preocupação principal indicada consiste em refletirmos sobre as contribuições do nosso grupo de pesquisa à análise dos desafios teóricos presentes na relação trabalho e educação, e a pertinência desses fundamentos teóricos para o desenvolvimento de políticas públicas democráticas que possibilitem, no âmbito da escola básica pública, a construção de um ensino médio de qualidade social, que atenda às necessidades das classes trabalhadoras.

A partir do recorte mencionado, e levando em conta os objetivos de sugerir alguns caminhos possíveis nesse “diálogo entre pesquisadores de pós-graduação e educadores da escola básica” (KEIN, 2011, p. 9), organizei a exposição de maneira a apresentar, de modo sucinto e quase esquemático, algumas reflexões teóricas que venho desenvolvendo em minha trajetória de pesquisa, as quais – do meu ponto de vista – podem contribuir para fecundar o debate entre nós a respeito das preocupações anunciadas sobre a conformação do ensino médio, e, em particular, do ensino médio integrado.

O Campo de pesquisa Trabalho e Educação: um breve histórico de sua constituição³

Nessa direção, em primeiro lugar, tornam-se necessárias algumas digressões sobre os desafios na constituição do campo de pesquisa Trabalho e Educação.

Embora as pesquisas iniciais sejam mais antigas, pode-se afirmar que é a partir dos anos 1950 que essa área de investigação, nomeada pelos pesquisadores como o das relações ou “vínculos” entre educação e economia, entre formação e emprego, ou entre “sistema educativo e sistema produtivo”, constituiu-se em diferentes países. Esse domínio de pesquisa é bastante amplo, na medida em que propõe relacionar um conjunto de mudanças – desde as mudanças técnicas na produção e na organização do trabalho até as relativas à definição das qualificações e à transmissão de saberes, o que pressupõe necessariamente o esforço de uma abordagem multidisciplinar – da história e sociologia da educação, da economia e da sociologia do trabalho (MORAES, 2000).

³ O artigo constitui uma síntese de pesquisas e trabalhos realizados pela autora, apresentados em textos publicados ou não: Moraes, C.S.V., 1999, 2002, 2005, 2012a, 2012b.

A literatura sobre o “estado da arte” deste campo de investigação vem assinalando que um dos principais desafios da área consiste em integrar conhecimentos que se desenvolvem de forma isolada nas instituições acadêmicas de ensino e pesquisa, como é o caso da economia, da sociologia do trabalho, da sociologia e da história da educação (TANGUY; MARRY, 1986)

A separação entre as disciplinas tende a ser acompanhada, nos diferentes países, por uma divisão institucional da pesquisa, indicativa – ao mesmo tempo – das limitações analíticas que as orientações teóricas predominantes no campo são portadoras. A coexistência de abordagens separadas em relação às instâncias de educação e às instâncias de produção, originária da dualidade institucional, orienta a atual divisão do trabalho na pesquisa e constitui obstáculo considerável à construção do conhecimento, cujo objeto tende a permanecer “reduzido a estes dois termos-trabalho e educação – pensados separadamente” (TANGUY, 1996, p. 107-108).

Um outro importante desafio, comumente apontado, é o de que o campo de pesquisa não ser construído prioritariamente pelas disciplinas acadêmicas, mas a partir de diferentes demandas sociais originárias tanto da administração estatal, quanto das empresas e de outros grupos sociais, organizações profissionais e sindicais. A tensão entre as diferentes lógicas presentes no debate social, entre a “lógica administrativa” e a “lógica científica”, irá se traduzir na permanente instabilidade de seu objeto de pesquisa e na diversidade das formas de abordagem ou de referenciais teóricos, promovendo maior complexidade/dificuldade à produção do conhecimento na área (MARRY; TANGUY, 1995).

No que diz respeito às limitações analíticas a serem enfrentadas, observa-se, de um lado, as tendências reducionistas das análises econômicas da educação, desenvolvidas no âmbito da Teoria do Capital Humano, de cunho marginalista, que apreendem a educação basicamente como fator de produção, e, de outro lado, os limites apresentados pela chamada sociologia da educação, que se constituiu – em diferentes países – como ramo autônomo da sociologia na década de 1960.

Transformada em uma sociologia da escola, esta sociologia da educação tem contribuído para naturalizar a categoria “ensino”, que se realiza sob uma forma escolar nas modernas sociedades ocidentais (NAVILLE, 1948; TANGUY, 1986). No Brasil, boa parte da expansão desta disciplina processou-se às expensas da mesma “retração temática” (CANDIDO, 1972), e seu campo de reflexão tende

progressivamente a minimizar ou a excluir pesquisas sobre as relações entre educação e trabalho, sobre o ensino profissional ou técnico (MORAES, 2005, 2012b).

Por fim, os estudos da sociologia do trabalho, após seu desenvolvimento inicial nos anos 1950, particularmente na França (NAVILLE ,1945, 1948, 1956, 1959); FRIEDMAN, 1950; GUILBERT e ISAMBERT-JAMATI, 1958, 1961), dirigido ao estudo das relações entre o desenvolvimento do ensino profissional e a organização hierárquica do trabalho, assumiu desenvolvimento próprio, separado da vertente educacional. Hoje, suas análises afastaram-se das questões da formação da força de trabalho e priorizam o tratamento das relações entre formação e emprego no âmbito do mercado de trabalho ou na empresa, na perspectiva do uso da força de trabalho e, portanto, de sua qualificação (TANGUY, 1986; MORAES, 1999).

O fortalecimento das ideologias da democratização e das lutas contra as desigualdades sociais nos anos de 1950 e 1960 contribuiu para orientar as políticas educacionais de Estados europeus desenvolvidos, recém-saídos da segunda guerra mundial. Na França, por exemplo, o "dispositivo escola única pública", implementado entre 1959 e 1963, levou à superação da dicotomia entre a formação de uma elite letrada e o processo de alfabetização de massa, institucionalizando-se "um terceiro regime histórico, o da escolarização (de massa)" por meio da organização de um contínuo de níveis e modalidades escolares ampliadas até o ensino superior (TERRAIL e POULLAOUEC, 2004, p.165).

Tais circunstâncias políticas contribuíram, por um lado, para cristalizar concepções liberais sobre a escola, vista como instituição voltada para a promoção/mobilidade social, e, por outro lado, deram origem a novos questionamentos presentes em uma literatura sociológica que se propõe a analisar as relações entre desigualdades de acesso à educação e desigualdades sociais. As teorias da reprodução cultural, formuladas por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1964, 1970), surgem na França ao lado de outras, de inspiração marxista, notadamente as análises de Louis Althusser (1970), Christian Baudelot e Roger Establet (1971), e Nicos Poulantzas (1974); e nos Estados Unidos, as de J. Bowles e H. Gintis (1976).

Apesar das divergências epistemológicas existentes entre estas correntes de pensamento, sua principal característica foi "a busca de determinantes estruturais do

sistema de ensino, percebido em termos da funcionalidade ou da estrutura dos diversos aparelhos" (CUNHA NEVES et al., 1983, p.58).

Se no âmbito da sociologia da educação havia o predomínio das abordagens "reprodutivistas", instaurando entre muitos pesquisadores "descrédito e desconfiança em relação à instituição escolar" (GOUVEIA, 1985, p. 74) e um vazio incômodo no que se refere ao ensino técnico e à formação profissional⁴, no campo das análises econômicas a denominada teoria do "capital humano" assumia, no Brasil, o estatuto de "economia da educação" nos cursos de graduação de pedagogia e orientava, nos governos militares, um número significativo de estudos e pesquisas oficiais que precediam ou avaliavam as reformas educacionais, justificando-as⁵.

A teoria do capital humano foi formulada nos finais da década de 1950, nos EUA, por economistas da Escola de Chicago (SCHULTZ, 1973; BECKER, MINCE, 1964), em um programa de investigação cujo propósito explícito era demonstrar a superioridade do mercado e da iniciativa privada, assim como legitimar as diferenças salariais existentes em todas as economias capitalistas. Situada no corpo teórico neoclássico, essa teoria está orientada para negar a existência de classes sociais, ao afirmar que todos os homens são capitalistas porque proprietários de capital – meios de produção e capital humano (RECIO, 1997, p. 33). Tal como o capital físico, o capital humano pode ser valorizado por meio de inversões que os indivíduos fazem em sua própria formação. Sua hipótese básica é a de que os gastos em educação aumentam a produtividade individual das pessoas, e, portanto, os seus rendimentos, gerando a distribuição da renda e promovendo o desenvolvimento econômico e social.

Ao lado das numerosas adesões, surgem novas análises de orientação marxista. Além da contribuição dos economistas radicais norte-americanos (CARNOY e LEVIN, 1980), outros trabalhos, tanto no campo da sociologia como da economia (LANAY, 1979; LAUTIER e TORTAJADA, 1978; SARUP, 1980), vieram subsidiar as

⁴ Constitui exceção o trabalho de Luiz Antonio Cunha (1977) sobre a reforma do ensino médio (Lei nº 5.672/1971), que implantou a profissionalização compulsória no denominado ensino de segundo grau.

⁵ Mario H. Simonsen (1969, p. 60), na época presidente do Mobral do governo Médici, ao explicitar os mecanismos destinados a diminuir a desigualdade social no país, sintetiza de forma clara o pensamento governamental da época: "A primeira dessas medidas consiste em alargar o sistema educacional do país de modo a maximizar a democratização de oportunidades. As grandes diferenças de renda resultam menos da falta de mobilidade social do que das desigualdades do padrão educacional. A ampliação da rede de ensino fundamental gratuito, o aumento acelerado das vagas na universidade são fatores que proverão a médio prazo um reajuste entre oferta e procura no mercado de trabalho, contribuindo para uma diminuição do hiato das rendas individuais e para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa do ponto de vista distributivo".

críticas a essa teoria. No Brasil, constituíram referências importantes a produção pioneira de Geraldo Bastos Silva (1959, 1965) e, em particular, a de Luiz Pereira (1963, 1965, 1974). Na antologia de estudos sobre sociologia da educação, organizada por Pereira e Foracchi em 1963, os propósitos "de delimitação rigorosa do campo a investigar" incluem uma seção destinada a debater a problemática "das relações entre educação e desenvolvimento econômico-social" situada "na perspectiva do mundo subdesenvolvido" (1963, p.359), com a inclusão de autores brasileiros como Anísio Teixeira, Celso Furtado e Florestan Fernandes; de latino-americanos, como Victor Urquidi, e do sueco Gunnar Myrdal⁶, voltados para o debate do conceito sociológico de desenvolvimento.

Na introdução ao tema, afirmando a necessidade de encarar-se a educação (entendida como processo social global e não apenas na sua forma escolarizada) "sob novo ângulo" e de "o papel do sociólogo ser redefinido em termos de maior amplitude, responsabilidade e audácia", Pereira e Foracchi (1963, p.359) enfatizam "que educação e desenvolvimento não devem ser pensados como processos independentes, que só se associam por imposições das circunstâncias históricas do presente". E argumentam:

embora o assunto em si pareça moderno e atual, o progresso social jamais deixou de apresentar definidas dimensões educativas. Se isso não tivesse acontecido, não poderíamos sequer compreender o significado da educação no mundo moderno, ou seja, seu fator de reconstrução social. (PEREIRA e FORACCHI, 1963, p.359)

Após o golpe militar, e findo o período das esperanças desenvolvimentistas – no estudo "Trabalho e desenvolvimento no Brasil", de 1965, ao "situar a qualificação do trabalho na expansão e consolidação do capitalismo na sociedade brasileira contemporânea", Luiz Pereira define as "relações dinâmicas entre instituições escolares e estruturas sociais inclusivas" como a problemática central do pensamento pedagógico brasileiro, formulando a hipótese de que no processo crescente de burocratização e de racionalização da organização escolar (em contraposição ao

⁶ Myrdal, Secretário Executivo da Comissão Econômica para a Europa da ONU (de 1947 a 1956), foi também Ministro do Comércio da Suécia. Autor de vários livros, um de seus trabalhos "Teoria econômica e Regiões Subdesenvolvidas", publicado em 1956, vai ser traduzido para o português em 1960 sob os auspícios do Instituto Superior de Estudos Brasileiros/ISEB. Sua concepção sobre a necessidade da intervenção do Estado na superação do subdesenvolvimento e construção da sociedade do bem-estar, o realce que atribui aos fatores políticos na dinâmica social de vários países, parece ter fornecido – segundo Mantega (1985, p.53-7) -, pistas para análises futuras centradas na "dinâmica interna" ou na luta de classes, como foi o caso – por exemplo – de Celso Furtado.

tradicionalista), a atuação do Estado, de empresários e educadores tendia "a uma instrumentalização cada vez maior das instituições escolares". A economia da educação consistia na teorização dessa instrumentalização, "preocupada com a rentabilidade dos dispêndios realizados ou realizáveis com a educação", que aparece, então, concebida como "instrumento de produção do 'capital humano', as escolas como empresas ou '*loci*' dessa produção". O "enfoque, tratamento, conclusões e recomendações" acerca das relações entre educação e subdesenvolvimento-desenvolvimento

encontram-se sempre na linha da 'economia da educação': não se cuida dos homens, mas da força de trabalho; não se trata da constituição de homens historicamente determinados, mas da elaboração de um fator de produção necessário – força de trabalho nos vários níveis e tipos de qualificação técnica. E, assim, reencontramos o tecnicismo economicista predominante em seu caráter abstrato, nas formulações sobre o tema e em sua insuficiência [...]. (PEREIRA, 1965, p.290-293)

Os trabalhos de Luiz Pereira, e, depois, um pouco mais tarde, os de Luiz Antonio Cunha (1977) e Gaudêncio Frigotto (1984), entre alguns outros, constituíram referenciais importantes na contestação teórica à abordagem economicista da educação e de seus pressupostos. A. Gramsci foi, sem dúvida, ao lado de Marx, o autor mais utilizado, na ocasião, por pesquisadores da temática, no embate tanto contra a teoria do capital humano como às abordagens reprodutivistas⁷.

O GT Trabalho e Educação

O referido domínio de pesquisa se consolida, no país, com a formação do GT Trabalho e Educação da ANPED, em 1981.

A opção de utilizar as noções de educação e trabalho e não as de formação e emprego, como é frequentemente utilizado nos meios políticos e empresariais, teve o propósito de questionar as virtudes atribuídas à formação em matéria de resolução dos problemas do emprego, *e de apresentar a relação da formação com o emprego como objeto de análise*. Problematizar essa relação significava, ao mesmo tempo,

⁷ Luiz Pereira (1977, p. 86), por exemplo, considera "importante realçar que, sobretudo com Gramsci, se 'revolucionou' a concepção de superestrutura (dominante), ao distinguir, nela, de maneira sistemática, o aparelho repressivo de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado – com isso rompendo, mais do que outros clássicos do materialismo histórico, com a distinção posta pela ideologia liberal: a diferenciação entre Estado e Sociedade Civil em termos da concepção do primeiro como uma instância...".

definir um método de análise (de interrogação e de explicação) que possibilitasse apreender as tensões e conflitos inerentes à sua constituição (TANGUY, 1998; MORAES, 1999; 2002).

Como já foi mencionado, no que se refere ao desenvolvimento do campo de pesquisa trabalho e educação, às suas orientações teóricas e escolhas temáticas, nas décadas de 1970 e 1980, as possibilidades de enfrentar os obstáculos relativos à análise dos "vínculos" entre educação e trabalho, entre sistema educacional e sistema produtivo, entre escola e mercado/economia, estavam delimitadas pelo predomínio das explicações sociológicas inscritas no quadro das correntes teóricas dominantes entre nós, e que circunscreviam os estudos acadêmicos no período: de um lado, as Teorias da Reprodução e, sobretudo, as da Reprodução Cultural, com a enorme repercussão da análise de Bourdieu e Passeron sobre o sistema educativo, exposto em "A Reprodução"; de outro lado, as teorias econômicas neoclássicas, em particular aquela do "Capital humano", contra as quais se insurgiam criticamente as primeiras. A contundência das críticas às teorias da reprodução foi proporcional à influência dessas formulações na sociologia da educação. A recusa dessa abordagem estritamente estrutural da realidade social e o esforço para superar, na análise, suas insuficiências teóricas marcou a trajetória de diferentes autores nos anos seguintes.

Esse quadro de preocupações alimentou a criação do GT. O professor Miguel Arroyo (1981), no seu texto subsídio sobre os rumos investigativos do grupo, apontou três questões orientadoras fundamentais à construção do campo de pesquisa: 1) vínculo entre educação e processo produtivo na política educacional; 2) aprofundamento das relações entre escola e trabalho decorrentes das imposições do capital; 3) a luta pela escola e por um projeto popular de educação como decorrência do movimento de organização da classe trabalhadora.

Tais questões, posteriormente detalhadas em debates promovidos pelo grupo de pesquisa, foram organizadas em uma pauta temática portadora de cinco grandes eixos de investigação: a) trabalho e educação – teoria e história; b) trabalho e educação básica; c) profissionalização e trabalho; d) educação do trabalhador nas relações sociais de produção; e) trabalho e educação nos movimentos sociais.

Estudos sobre a produção do GT têm indicado que o conjunto significativo das pesquisas elege a educação básica como objeto de investigação, centrando-se particularmente no ensino médio e na educação profissional, incluindo a modalidade

de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com menor ênfase na educação fundamental e na educação superior (KUENZER, 1987, 1991; CIAVATTA e TREIN, 2003; KLEIN, 2011).

De acordo com estes mesmos estudos, apesar da vocação pluralista do GT e das crises de paradigmas das últimas décadas, a maioria dos trabalhos utilizam, em suas análises, referenciais teóricos de inspiração marxista/marxiana, ou seja, priorizam, como método de construção do conhecimento, o materialismo histórico-dialético. Segundo Klein (2011), as reflexões produzidas pelos pesquisadores do GT da ANPED nos embates econômicos, políticos e educacionais teriam consolidado o grupo “como uma trincheira de resistência aos golpes da reestruturação produtiva e suas formulações ideológicas”.

No entanto, atualmente, no que concerne às análises sobre o Ensino Médio e às concepções teóricas que sustentam a formulação de uma proposta de “ensino médio integrado”, capaz de superar a sua histórica dualidade organizacional reafirmadora das desigualdades sociais, encontram-se divergências de interpretação bastante sugestivas (mesmo quando alicerçadas nos mesmos autores), que levam a posicionamentos distintos na análise e proposição de políticas públicas para essa etapa educacional.

Na perspectiva de contribuir para o debate, proponho-me a apresentar algumas reflexões e considerações de método produzidas em minha trajetória de pesquisa no esforço de compreender os processos educativos como processos sociais inclusivos, uma dimensão de outros processos sociais globais imbricados nas formas mais amplas da reprodução e produção social, o que pressupõe, em particular, apreender a complexa relação educação e trabalho.

Algumas considerações sobre a escola e sua relação com o trabalho

A partir de uma leitura crítica das Teorias da Reprodução propiciada pelas contribuições de Henri Lefebvre, Pierre Naville e Lucie Tanguy, entre alguns outros, desenvolvo, a seguir, algumas considerações à análise da escola e da educação profissional, para, na sequência, discutir a proposta de educação unitária na obra de Gramsci e suas implicações para os projetos de ensino médio e a sua forma integrada.

a) A crítica às teorias da reprodução e suas implicações à análise da relação educação e trabalho⁸

As teorias da reprodução social, atribuindo centralidade ao trabalho e à produção material, representam a escola como aparelho que preside a distribuição dos agentes sociais no seio da divisão social do trabalho (por meio da distribuição de normas e disposições requeridas por essa divisão), e, contraditoriamente – tal como faz, de forma transversa, a Teoria do Capital Humano – se propõem a mostrar as "correspondências" que se estabelecem entre o sistema educativo e o sistema produtivo, em longos períodos.

As Teorias da Reprodução Cultural opõem ao princípio da centralidade das relações de produção o princípio da centralidade da autonomia do aparelho escolar, que agiria na esfera cultural considerada como relativamente autônoma em relação à esfera produtiva. Dessa maneira, mudanças que ocorrem em determinado período ou extensão do aparelho escolar realizam-se segundo suas tendências próprias e podem contrariar aquelas que se desenvolvem no sistema produtivo. Nessa direção, ao afirmarem a "autonomia relativa" das práticas educativas propõem rejeitar não só o postulado da "teoria do reflexo", mas contestar o princípio da correspondência, "sustentando a irredutibilidade dos fenômenos culturais aos econômicos, mesmo quando aqueles encontravam ali seus determinantes" (TANGUY, 1986, p.106).

Por outro lado, afirmando-se como universais nas sociedades capitalistas industriais, essas teorias buscam apreender a organização e o funcionamento do aparelho escolar no seu conjunto, excluindo certas questões relativas aos níveis intermediários do aparelho escolar ou sistema de ensino (TANGUY, 1986, p.107). Ou seja, as teorias privilegiam o estudo de alguns níveis e modalidades de ensino, aqueles do *ensino geral*, ignorando o setor do ensino técnico, frequentemente representado sob forma negativa: *do não geral*. Nessa direção, a escola profissional é vista como "lugar de desaculturação/ aculturação, doutrinação e sujeição" (GRIGNON, 1971).

Como observa Tanguy (1986, p.106), o predomínio destas teorias induziu à formulação de análises sobre o ensino técnico em termos quase exclusivos de dominação cultural e ideológica, deixando de lado questões relevantes relacionadas à especificidade desse tipo de ensino "responsável pela transmissão de saberes e

⁸ As reflexões deste tópico baseiam-se em dois trabalhos da autora: Moraes (2005 e 2012b).

saber-fazer, direta ou indiretamente úteis em atividades produtivas", isto é, como "um momento no processo de construção da qualificação operária".

Em resumo, estas formulações trazem, a meu ver, elementos fundamentais para contestar tanto as análises lineares da correspondência entre o econômico e o social, como as que definem como única "função" das escolas profissionais a "função" ideológica (de relegação/sujeição/ discriminação) *anulando, dessa maneira, a especificidade interna* da educação profissional e técnica, como se sua racionalidade fosse determinada unicamente pela organização do trabalho. O esforço teórico consiste, então, em estabelecer *um duplo movimento*: o de apreender tanto o uso que o sistema produtivo faz do ensino profissional, quanto a maneira como essas relações constituem-se no interior da escola, na organização de tipos e modalidades de ensino separados, na divisão hierárquica que introduz entre educação geral e profissional (entre outros aspectos), como nos ensina Pierre Naville (1945).

Subsidiada pela reflexão dos autores citados, entendo que as dificuldades na apreensão do objeto de estudo em questão encontram-se, em primeiro lugar, na recusa de analisar as instituições de ensino profissional nas suas formas e atribuições específicas, o que – conforme Cunha Neves et al. (1983, p.63) – indica o predomínio de uma certa concepção de sistema educacional "*como sistema fechado*, produtor de seus próprios valores, sua própria racionalidade e legitimidade".

Para essas autoras, a divisão historicamente estabelecida entre ensino geral (ou disciplinas gerais) e ensino profissional e técnico, é a divisão que remete à separação radical entre conhecimento puro e conhecimento aplicado. Se o funcionamento institucional dessa divisão no interior do sistema de ensino possui sua própria significação, é preciso analisá-lo, e não basta colocar em evidência a lógica social que lhe é subjacente quando se pretende questionar os conhecimentos postos em prática no exercício de uma profissão (CUNHA NEVES *et al.*, 1983, p. 63).

Em segundo lugar, tais dificuldades residem no caráter unilateral assumido pelas análises realizadas: se as teorias da reprodução cultural têm contribuído para mostrar o papel central da escola na hierarquia social, elas o fazem na *perspectiva da reprodução da ordem social (apreendida em sua globalidade)*, ignorando a *importância do sistema de ensino na produção das hierarquias sociais* (e não apenas na sua reprodução). De acordo com Tanguy (1986, p.108), as teorias da reprodução cultural têm "de uma certa maneira desconhecido os fenômenos que alimentam os

estudos sobre a mobilidade social", o aparecimento, a regressão ou a extensão de certas categorias socioprofissionais . Tais fenômenos – segundo ela – “são analisados em termos de 'estratégias de reconversão' por Bourdieu (1978), o que o leva a minimizar a importância, a natureza e o significado das mudanças em curso".

Por sua vez, segundo Lefebvre (1973, p. 62), Bourdieu e Passeron, em *Les Héritiers* e mesmo na *Reproduction*, ao examinarem apenas o recrutamento do pessoal dirigente na sociedade burguesa, "não vão além, senão incompletamente, da reprodução dos meios de produção, meios de que os agentes da produção fazem parte". A esse respeito, é útil mencionar – *enquanto questão de método* – que a extensa elaboração de Marx sobre a formação do capitalismo, ou seja, sobre a sua gênese e a sua história, pressupõe apenas, como nos indica Lefebvre (1973, p.47), “a análise crítica da produção e da reprodução dos meios de produção”, das forças produtivas – os próprios trabalhadores e seus instrumentos de trabalho. De acordo como o autor (1973, p. 52), a formulação teórica mais acabada do tema encontra-se no "Capítulo Inédito de O Capital" (1984), texto em que Marx apreende as relações sociais como resultado incessantemente renovado do processo de produção. O que significa que a reprodução das relações sociais não se dá sem modificações, que as contradições também se reproduzem e se modificam; antigas relações se dissolvem e outras se constituem, de maneira "que há *produção* de relações sociais no seio da reprodução" (LEFEBVRE, 1973, p. 104). Não há reprodução sem produção de novas relações.

Ao mesmo tempo, o predomínio do determinismo tecnológico e econômico nas interpretações *tem levado a separar a formação profissional da educação geral, submetendo-a unicamente à racionalidade do mercado de trabalho*, ocultando um aspecto bem estabelecido pela sociologia: que a escola não pode ser reduzida a *instrumento de qualificação* e que, em suas atribuições sociais, a escola só participa de modo indireto da construção das qualificações. Isso significa que o ensino técnico, por exemplo, *não pode ser visto “em termos de produção de qualificações”*,

mas enquanto modo de produção e de aquisição de um conjunto de competências técnicas e qualificações sociais que se tornam qualificação no mercado de trabalho, e enquanto representa um modo de socialização das jovens gerações a um espaço de trabalho ou de qualificações hierarquizadas e, mais geralmente, a um espaço sociocultural igualmente hierarquizado. (TANGUY, 1986, p.110)

Assim, nessa perspectiva, ao estabelecer as relações possíveis entre sistema educativo e sistema de trabalho, importa reconhecer que *estas relações não são diretas, mas se estabelecem a partir de uma longa cadeia de mediações e que é neste nível que deve ser situada a investigação*. Portanto, a análise deve recusar tanto as orientações teóricas que entendem ser a formação técnica produto da racionalidade da organização do trabalho ou do sistema tecnológico, como aquelas que, de outro lado, a apreendem como resultado de uma racionalidade estabelecida unicamente no sistema educativo (TANGUY, 1986; CUNHA NEVES *et al.*, 1983; MORAES, 2005, 2012a).

A esse respeito, também é salutar reafirmar – enquanto questão de método – que o conceito de relação social permite evitar impasses epistemológicos comuns às abordagens estruturalistas e pós-estruturalistas (PFEFFERKORN, 2007); que a apreensão do pensamento de Marx no seu movimento, na sua formação (LEFEBVRE, 1974, p.167), por meio da incorporação de momentos dialéticos e/ou noções fundamentais como a de *mediação*, de *interações* e, sobretudo das *formas*⁹ possibilita questionar/enfrentar a banalização esquemática/dogmática da "determinação em última instância da base econômica" ou cometer os equívocos da análise funcional/estrutural em relação à escola.

Nessa perspectiva, como procuro enfatizar em meus estudos, não se pode continuar considerando por mais tempo as políticas de educação e formação como respostas do sistema de educação e de formação profissional às necessidades do sistema produtivo, como se tais necessidades surgissem ali espontaneamente, ou como efeito inevitável das mudanças tecnológicas, ou fossem de competência exclusiva dos empregadores. Ao contrário, dialeticamente, elas devem ser vistas como estratégias com consequências no campo da produção, isto é, como opções formativas vinculadas a opções sobre o emprego e a organização do trabalho, que

⁹ As relações de produção encerram contradições, nomeadamente as contradições de classe (capital/salário) que se amplificam em contradições sociais (burguesia/proletariado) e políticas (governantes e governados). Estas relações de antagonismo, lembra Lefébvre (1973, pp. 48 e 72), surgem na prática social por meio de *formas* que as sustentam e mascaram, por exemplo, a *forma contratual* (a do "contrato de trabalho", ficticiamente livre, que liga os membros da classe trabalhadora e os da burguesia, e que pretensamente os associa). Este resultado global compreende, portanto, "as elaborações jurídicas das relações de produção, as relações de propriedade codificadas – as ideologias que 'exprimem' também, dissimulando-as, as relações de antagonismo – as instituições políticas e 'culturais', a ciência etc. ".

derivam destas e são, por sua vez, um dos instrumentos de sua materialização (ENQUITA, 1992; MORAES, 1999, 2002).

Após essa digressão sobre a escola básica, a divisão historicamente estabelecida entre ensino geral (ou disciplinas gerais) e ensino profissional e técnico, e sobre o significado do funcionamento institucional dessa divisão hierarquizada no interior do sistema de ensino, passo a comentar.

b) As contribuições de Gramsci e (sua) concepção de escola unitária

Os esforços analíticos de Gramsci ao lidar com a problemática, posta nos textos de Marx, das relações entre estrutura e superestrutura, de apreender as mediações entre o econômico e as outras dimensões do político e do ideológico (MORAES, 1978, p.73), as tentativas de superar, de um lado, o que considera como "materialismo mecânico ou fatalista" e, de outro, "a concepção voluntarista do processo histórico" (GRAMSCI, 2000, 1972), constituem referências relevantes no combate às abordagens economicistas e estruturalistas da educação e seus pressupostos.

No pensamento gramsciano é possível apreender a produção da ideologia nas sociedades de classe por meio do seu conceito de hegemonia. Em Gramsci, a hegemonia – categoria que inclui a de ideologia, mas não pode ser reduzida a ela – dá conta das relações travadas fora do terreno da produção econômica. A hegemonia é uma "noção eminentemente relacional, além de prática e dinâmica", e, nesse sentido, expressa "um avanço notável diante das definições de ideologia mais ossificadas, escolásticas, encontradas em certas correntes 'vulgares' do marxismo" (EAGLETON, 1997, p.107).

A hegemonia nunca é uma conquista definitiva, mas tal como observa Williams (1994, p. 202), "tem de ser continuamente renovada, recriada, defendida e modificada". O conceito de hegemonia expande e enriquece a noção de ideologia emprestando-lhe "um corpo material e um gume político". É com Gramsci que se efetua

a transição crucial de ideologia como sistema de ideias para ideologia como prática social, vivida, habitual que deve presumivelmente abranger as dimensões inconscientes, inarticuladas da experiência

social, além do funcionamento de instituições formais¹⁰. (EAGLETON, 1997, p.106-107)

Nesse sentido, diferentemente do marxismo "estruturalista" – para o qual "no estabelecimento da hegemonia (das classes dominantes) implantava-se a transformação no terreno ideológico, historicamente posterior à transformação econômica possibilitada pelo acesso do político, fundamento da hegemonia" (CARDOSO, 1978, p. 74-75), com a separação proposta por Gramsci entre coerção e direção (consentimento), a hegemonia passa a incluir a possibilidade de uma reforma intelectual e moral antes do acesso do político. O novo no conceito de hegemonia consiste, pois, na possibilidade de também os grupos dominados desenvolverem a sua direção intelectual e moral apesar de não terem acesso aos meios de produção.

O que, por sua vez, define a forma como é apreendido o problema teórico da relação entre o ideológico e o econômico. A transformação da sociedade – preocupação permanente de Gramsci – não se faz *apenas* no econômico e pelo econômico. Segundo ele, no Caderno 7, parágrafo 24, "apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida teoricamente como um infantilismo primitivo". E, "a reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda a reforma intelectual e moral" (GRAMSCI, 2000, vol. 1, p. 238).

A reforma intelectual e moral prévia ao acesso do político abre a possibilidade da "existência de ideologias fora da ideologia dominante" (CARDOSO, 1978, p.75), aspecto não menos relevante para a transformação social.

Mas Gramsci não está em busca de um sujeito de classe "puro", pois uma visão de mundo oposta não é para ele "apenas a expressão da consciência proletária". Qualquer movimento revolucionário eficaz deve ser uma complexa aliança de forças, e sua visão do mundo resultará de uma síntese transformadora de seus componentes ideológicos em uma "vontade coletiva" (EAGLETON, 1997,p.113)¹¹.

¹⁰ A teoria da ideologia de Gramsci é produzida no que é conhecido como molde "historicista". Gramsci suspeita, tal como Lukács, de qualquer recurso a um marxismo científico que ignore a natureza prática, política, historicamente relativa da teoria marxista, e compreende essa teoria como expressão da consciência da classe operária revolucionária. Uma ideologia "orgânica" não é simplesmente falsa consciência, mas uma consciência adequada a um estágio específico do desenvolvimento histórico e a um momento político particular. Para ele, o marxismo é simplesmente a forma de consciência histórica adequada ao presente momento e que desaparecerá quando esse momento for ultrapassado (Eagleton, 1997,p.109).

¹¹ Gramsci também não postula uma relação direta entre ideologia dominante e classe dominante. O marxismo "estruturalista" tem costumeiramente acusado sua contraparte historicista de não distinguir

Em síntese, Gramsci rejeita "qualquer redução economicista da ideologia a mero pesadelo da infraestrutura" (EAGLETON, 1997, p.109). Para ele, ao contrário, as ideologias devem ser vistas como forças ativamente organizadoras que são "psicologicamente" válidas, moldando o terreno no qual os homens e mulheres atuam, lutam e adquirem consciência de suas posições sociais. Em qualquer "bloco histórico", comenta Gramsci no Caderno 7, parágrafo 21, as forças materiais são o "conteúdo" e as ideologias, a "forma" (2000, vol. 1, p. 238).

Essas reflexões de Gramsci foram seminais na elaboração crítica às interpretações econômicas da educação, ao pressuposto da existência de uma vinculação direta entre educação, treinamento e produtividade, de uma correlação entre escolaridade e nível de rendimento/ganho; enfim, para definir que o campo da mediação da prática educacional é o de responder às condições gerais da produção capitalista por oposição ao processo imediato de valorização do capital (LOUNAY, 1979, p.189). A proposta de organização da escola unitária – tal como apreendi em Gramsci – se dá no âmbito do debate mais amplo sobre a organização da cultura e as atribuições dos intelectuais no processo de construção de uma nova hegemonia.

A conquista da hegemonia, a luta política pela construção de uma “nova ordem intelectual e moral” na vida social, isto é, a construção de uma "unidade política cultural", pelos trabalhadores, por meio da difusão de sua “visão do mundo” no tecido social como um todo, atribui importância estratégica à escola, instituição social. A concepção de escola unitária, que tem o trabalho humano como *princípio educativo*, será a principal referência teórica contra a visão economicista da educação e seu contraponto organizacional, a escola dual (separação, no nível médio, da escola de ensino geral e as de ensino profissional).

No Caderno 12, parágrafo 1, escrito em 1932, Gramsci propõe a:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que modere justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual. A partir deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, se

entre uma classe social dominante e uma determinante – de negligenciar o fato de que uma classe pode exercer o domínio político sobre a base da determinabilidade econômica de outra. Na verdade, como pondera Eagleton (1997, p.113-114), não existe na teoria gramsciana o pressuposto de uma relação ponto a ponto entre classes e ideologias, já que a ideologia dominante resulta em um híbrido de elementos extraídos da experiência de ambas as classes.

passará a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo¹². (GRAMSCI, 2007, p.1535)

Para ele, a escola deveria fornecer aos jovens uma formação capaz de propiciar-lhes autonomia intelectual e inserção na vida social:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a uma certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2007, p. 1534)

No mesmo parágrafo 1 do Caderno 12 encontram-se outras indicações sobre a organização da escola:

A escola deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar 3-4 anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos "direitos e deveres" atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções folclóricas. (2007, p. 1534-1535)

A proposta de organização da escola unitária nasce em oposição à reforma educacional implementada por Giovanni Gentile, Ministro da Educação do governo fascista. A Reforma aprofunda a divisão entre formação geral e formação técnica, além de fragmentar e hierarquizar ainda mais o ensino profissional. Como recorda Debrun (2001, p. 260), Gramsci acompanha as discussões pedagógicas que ocorriam no seio do movimento fascista italiano, nas décadas de 1920 e 1930, em torno da "escola unitária de base". As correntes favoráveis à escola unitária foram vencidas, prevalecendo nas reformas de Giovanni Gentili a tendência de "difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas" (GRAMSCI, 1972, p. 118). A posição de Gramsci é,

¹² Trata-se de um *texto C* do Caderno 4, parágrafo 49, pg. 483, escrito entre 1930 e 1932, sem variações significativas de redação. A tradução da edição italiana dos *Cadernos* é de Deise Rosálio. Sobre isso, ver também Rosálio, D., 2010.

portanto, contrária a essa concepção fascista de organização do ensino profissional (a qual irá inspirar as nossas Leis Orgânicas do Ensino).

De acordo com estudos sobre a organização educacional da Itália fascista realizados por Bahia Horta (2008, p. 198), a escola elementar dividia-se em três graus: grau preparatório (ensino maternal) com a duração de três anos; grau inferior, também com a duração de três anos; e grau superior, com a duração de dois anos. As classes acima da quinta recebiam o nome de *classi integrativi di avviamento professionale*.

Segundo o Ministro Giovanni Gentile, era função da escola complementar criada no bojo da Reforma do Ensino Médio em substituição à antiga escola técnica, “preparar os alunos, era função da escola elementar “preparar os alunos para empregos menores e para a direção de pequenos negócios” (Circolare de 11 de dezembro de 1923, n. 117. *Bolletino Ufficiale Del Ministero della Istruzione Pubblica*, n. 59, 31 de Dezembro de 1923, p. 5290). Para o Régio Decreto de 14 de outubro de 1923, n. 2.345, que estabeleceu os programas para o novo ensino médio, esperava-se que o aluno da escola complementar viesse a conhecer “o seu valor e o seu lugar” na sociedade da qual faz parte, e se preparasse “para a vida modesta, mas nem por isto isenta de pesados e difíceis deveres, que ele deverá viver como pessoa e como cidadão”. E, conforme o *Bolletino Ufficiale Del Ministero della Istruzione Pubblica*, n. 50, de 17 de novembro de 1923, p. 4413, citado por Horta (2009, p.60), enquanto na instrução clássica o conhecimento deve ser buscado “em seu grau mais elevado”, na escola complementar ele deverá ser dado “na medida em que é necessário para ser bom cidadão”.

A intenção parece ser diferenciar os trabalhadores manuais dos trabalhadores técnicos, de modo que “a massa operária não se confundisse com a pequena burguesia de empregados menores e pequenos comerciantes” (JOVINE, 1980, p. 170).

Na perspectiva de Gramsci (1972, p.127), a formação para o trabalho nas escolas profissionais que se multiplicavam na Itália não constituía uma democratização.

Não se deve multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, senão criar um tipo único de escola preparatória (elementar- média) que leve o jovem até o umbral da eleição profissional, formando ao mesmo tempo uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar o que dirige.

A escola democrática era aquela capaz de promover a *formação humanista* que contribuísse para a unidade entre teoria e prática e a elevação cultural dos alunos, que possibilitasse a cada cidadão “tornar-se governante” (Gramsci, 1977). Nessa direção, propõe que a última etapa da escola unitária seja

concebida e organizada como etapa decisiva capaz de criar os valores fundamentais do 'humanismo', e a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias à posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia etc.). O estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última etapa da escola e não ser mais um monopólio da universidade, ou deixado ao acaso da vida prática; esta etapa escolar deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criativa. (1972, p.127)

Considerações finais: a proposta da educação integral

As concepções de Gramsci podem ser vistas como herdeiras de uma tradição marxista e libertária no campo educacional. Há, no entanto, lacuna sensível nos estudos históricos no que se refere ao desenvolvimento das propostas de educação nos Congressos de Trabalhadores da Primeira Internacional, e o seu desdobramento subsequente após a Comuna de Paris, a extinção da Primeira Internacional e a divisão do movimento, o surgimento da II e da III Internacionais, os confrontos políticos enfrentados pelos trabalhadores no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Os historiadores da educação e do trabalho têm centrado suas análises na posição de Marx e dos trabalhadores da Primeira Internacional sobre a questão do ensino politécnico e sua relevância estratégica para o rompimento da divisão e fragmentação do trabalho.

O conceito abstrato de trabalho, o trabalho como valor de troca, é, como sabemos, “essencial à compreensão do movimento histórico” que constitui o desenvolvimento do capitalismo e do assalariado (SCHWARTZ *apud* CHARLOT, 2004, p.17). Marx e Engels insistem na necessidade de suprimir a divisão do trabalho, rompendo com os obstáculos ao desenvolvimento integral humano. A falarem da supressão da divisão do trabalho referem-se tanto à divisão social do trabalho como à sua divisão técnica, fruto específico do capitalismo industrial, que subdivide o trabalhador e introduz, pela primeira vez na história, a separação entre concepção e

execução do trabalho. Para Marx, a combinação dos estudos teóricos (concernentes principalmente à tecnologia da produção) com a prática do trabalho na fábrica constituiria instrumento fundamental para acirrar as contradições sociais e promover a luta pela superação da divisão do trabalho. É neste sentido que Marx encoraja a AIT a incluir em sua plataforma a reivindicação por uma formação politécnica para os trabalhadores.

Entretanto, a proposta da *educação integral*, pouco mencionada nos estudos sobre os debates e resoluções dos Congressos da AIT, mostra que o questionamento das atribuições sociais da escola sob o capital é realizado no âmbito da problematização das relações entre educação e trabalho.

Assumindo perspectiva crítica, capaz de complementar e tornar mais clara a concepção de ensino politécnico, a proposta de educação integral, ligada à história do movimento revolucionário do século XIX, colocava-se contrária à existência de dois tipos de instrução – uma “aprimorada”, reservada aos burgueses, e outra, “simplificada”, destinada aos trabalhadores, expressão da dominação de classe – em defesa de uma educação igualitária que possibilitasse o pleno desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, integrando o trabalho manual e o intelectual (MORAES, CALSAVARA e MARTINS, 2012b).

Tal concepção emancipatória de educação, a da construção de uma *escola unitária* que integrasse formação geral e formação profissional, propunha superar os métodos e organização da escola reprodutora das desigualdades sociais, considerando essencial que o ensino partisse das relações concretas da vida e o trabalho fosse compreendido de forma ampla, criativa e artística. Tais concepções pedagógicas presentes no “Programa de Ensino Integral”, elaborado pelo educador Paul Robin, e apresentado nos Congressos da Internacional de Trabalhadores em Lausane (1867) e em Bruxelas (1868), foram aprovadas consensualmente pelos seus participantes (MORAES, CALSAVARA e MARTINS 2012b; SANTOS, 2013).

Apesar dos conflitos entre as diferentes correntes políticas, a concepção de *educação integral* e igualitária foi assumida como exigência prioritária pela Primeira Internacional, por Bakunin, Proudhon e Marx, e pelas tendências que representavam (LUIZETTO, 1986; MORAES *et al.*, 2012b). Pode-se afirmar que, nessa perspectiva educacional, a concepção do trabalho *como princípio educativo*, aprofundada mais tarde, em 1932, por Antonio Gramsci (2000), apreende o trabalho não só como

conceito abstrato, mas também como experiência concreta, como valor de troca e como valor de uso, ou seja, não apenas como momento de exploração e de dominação, mas também “como momento de formação e de partilha de uma atividade”, “forma de atividade humana” (CHARLOT, 2004, p. 18); como possibilidade de criação e realização do homem que o exerce, na perspectiva da superação do alheamento e da exploração.

Nesse registro, o trabalho – centro da vida social – aparece, no plano subjetivo, “como pleno desenvolvimento da atividade (pessoal)”, como desenvolvimento da individualidade ou como “produção de si”; e no plano coletivo, como “produção da sociedade”, ou “produção social da vida”, “produção da política” (PFEFFERKORN, 2007; LUKACS, 2004; CLOT, 1995). A proposta de educação integral que visa o desenvolvimento integral do trabalhador, referendada por Marx, ao apreender o trabalho em sua dupla acepção, valor de uso e valor de troca, permite apreender a escola não só como espaço de reprodução, mas também como *produtora* de relações novas, inscrevendo a educação em abordagem mais ampla, como *atividade humana*, como “trabalho” de produção de si, visão que a lógica predominante da educação como valor de troca, como mercadoria, obscurece (CHARLOT, 2008, p. 16).

Enfim, uma reflexão final: a ampliação/universalização do ensino médio significa escolarizar alunos de novos setores/camadas sociais. E, como consideram Charlot e Reis (2013, p. 72), o que está em disputa na sociedade brasileira é como se realizará essa ampliação, sob qual modelo. Trata-se, em particular, de definir se deve ser um ensino geral, ou se pode ser igualmente técnico e profissional e, “ato contínuo, de saber se existirá uma forma de hierarquia entre os vários tipos de ensino médio”. Na mesma direção desses autores, penso que a “lucidez crítica da sociologia” pode contribuir para que a universalização do ensino médio seja igualmente uma democratização.

A escola deve ser considerada, antes de tudo, “como lugar de atividades” (CHARLOT e REIS, 2013, p.73). Isto é, a atividade específica da escola é a educação, a formação. A escola não é apenas lugar de produção dissimulada das desigualdades, mas é também um dos poucos lugares sociais afirmando a igualdade das crianças: “uma bela mentira que pode surtir efeitos de *‘self-fulfilling prophecy’* (profecia auto realizante)”, como insiste Charlot em seus ensaios.

O maior propósito das análises aqui apresentadas consiste em fazer a crítica das abordagens funcionalistas que tratam o sistema escolar como mera estrutura, esquecendo-se de que os sistemas educativos de cada país, como as demais instituições sociais, são em grande parte resultado das lutas sociais.

Nesse momento em que assistimos a uma grande ofensiva ideológica – na qual o sistema educativo deve adequar-se às necessidades da produção, isto é, satisfazer as demandas da empresa privada, relegando os direitos sociais da população trabalhadora a uma educação pública, laica e de qualidade (prescritos no artigo 205 da Constituição Federal), estou convicta de que a construção de uma alternativa emancipatória para a educação pressupõe o enfoque de uma intervenção mais geral na sociedade.

Tal intervenção exige que as reformas educativas se apoiem em mudanças no trabalho e na esfera política, uma vez que somente o aprofundamento da participação democrática e a ampliação do conteúdo dos empregos (para que se tornem, de fato, *qualificantes*) consolidarão demandas e comportamentos sociais favoráveis a uma educação *formativa*. Não podemos esperar que apenas as reformas educativas rompam a perversidade atual da dinâmica social capitalista em direção à nova hegemonia. A política educativa, como afirma Recio (1997, p.47-48), deve ocorrer "integrada ao conjunto das variadas demandas de transformação social, no qual tomem sentido para milhões de pessoas as propostas de *educação integrada* que alentam os projetos educativos mais interessantes".

Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologie et appareils idéologiques d'État. **La Pensée**, n. 151, Paris, 1970.

ARROYO, Miguel. Educação e Trabalho. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 1981.

ARROYO, M. G. Trabalho, Educação, Escola, LDB. **Revista de Educação**. Publicação anual da APEOESP, n.4, setembro, p. 4-12, 1989.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. **L'École Capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BOURDIEU, P. **Les Héritiers**. Paris: Ed. De Minuit, 1964.

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C.. **La Reproduction**. Paris: Ed. De Minuit, 1970.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976) **Schooling in America**: educational reform and the contribution of economic life. New York: Basic Book, 1976.
- CÂNDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FORACCHI & PEREIRA (orgs.). **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- CARDOSO, Míriam L. **Ideologia do Desenvolvimento**. Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARNOY, M. , LEVIN, H. **Education, travail et emploi**. Unesco, Institut International de planification de l'éducation, 1980. cap. 2.
- CHARLOT, B.; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: Krawczyk, Nora (org). **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p.63-92.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especialidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n.31, p. 7-18, jan/abr. 2006.
- CHARLOT, B. Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. **Revista Educação, Trabalho & Cultura**, n. 22, 2004, p.9-25.
- CLOT, Y. **Le travail sans l'homme**. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris: La Découverte, 1995.
- CUNHA, L. A. **A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CUNHA NEVES, A., EIDELMAN, J., ZAGFKA, P.. Tendances de la Recherche en Sociologie de l'Éducation en France: 1975 – 1983. **Sociologie de l'Éducation**: Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie. Collection Education & Formation. Paris: INRP, 1990. p. 123-138.
- DEBRUN, M. **Gramsci**: Filosofia, política e bom senso. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- DUBAR, C. Sociétés sans classes ou sans discours de classe? **Lien social et Politiques**, n. 49, 2003.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1997.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educación, formación y empleo**. Madrid : Ediciones de la Universidad Complutense, S.A, 1992.
- FORACCHI & PEREIRA (org.). **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- FRIEDMANN, G. **Où va le travail Humain?**, Paris: Gallimard, 1950.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

GOUVEIA, A. J. **Orientações teórico-metodológicas da Sociologia da Educação no Brasil**. FFLCH-USP, mimeo.15 p., 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valetino Gerratana. 3 edizione. Torino: Einaudi, 2007, 4 volumi.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1 e Vol. 2.; edição e trad. de COUTINHO, Carlos Nelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Los Intelectuales y la Organización de la Cultura**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1972.

GRIGNON, C. **L' Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique**. Paris: Minuit, 1971.

GUILBERT, M.; ISAMBER-JAMATI, V. Formation et carrières professionnelles de 1000 jeunes de la région parisienne. In: **Population**. Cap. 2, 1958.

HORTA, José S. B. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922- 1923). **Revista História da Educação**, Pelotas, v.12., n.24. jan./abr. 2008, p. 179-223.

HORTA, José S. B. A educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, p. 47-89, jan./abr. 2009.

ISAMBERT-JAMATI, V. Éducation et maturité sociale dans la France contemporaine. **Cahiers internationaux de sociologie**. N. 31, Cap 1, 1961.

JOBERT, A, MARRY, C., TANGUY, L.. **Éducation et Travail en Grande- Bretagne, Allemagne et Italie**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

JOVINE, Dina Bertoni. **La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri**. Roma: Editori Riuniti, 1980.

KLEIN, L. R. A produção do GT Trabalho e Educação e suas interlocuções com a Educação Básica: uma demanda (des)atendida? In: Ramos, Flávia B.; Paviani, Neire M. S.; Azevedo, Tânia M. (Org.). **A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**: múltiplos olhares. Caxias do Sul – RS: EDUCS/Caxias do Sul / Casa Leiria/São Leopoldo, 2012, v. 1, p. 380-426.

KUENZER, Acácia. **Educação e Trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: Inep, 1987.

LAUNAY, Jean. Éléments pour une Économie Politique de l'Éducation. In: **Economie et Politique**, nº 184. Paris, 1969.

LAUTIER, B., TORTAJADA, R. **École, force de travail et salariat**. Grenoble: OUG – Maspero, 1978.

LEFEBVRE, Henri. **L'ideologie structuraliste**. Paris: Anthropos, 1971.

LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto/Portugal: Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologie de Marx**. Paris: Presses Universitaires de France/PUF, 1974.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna no 1 (1912-1919). **Educação e Sociedade**, Campinas, ano VIII, n. 24, p. 18-47, ago. 1986.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social**. El Trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MARX. K. **O Capital**. Livro I, CapVI -Inédito. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX. K. **El capital**. México: Siglo Vientiuno Editores, 1984.

MARX. K. **Elementos Fundamentales para la crítica de la Economía Política (Grundrisse) – 1857-1858**. México: Siglo Vientiuno Editores, 1987.

MORAES, Carmen S. V. Ideologia e Intelectuais em Gramsci. **Revista Educação e Sociedade**, ano I, n 1, set. 1978. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP e Cortez&Morales, 1978.

MORAES, Carmen S. V. e OLIVEIRA, Bernadete. A teoria das formas em Lefebvre. In: MARTINS, José de S. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec., 1994, p.99-107.

MORAES, Carmen S. V. Introdução – A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais. In: Moraes, CSV e Ferretti, C. (coord.). **Diagnóstico da Formação Profissional**. Ramo Metalúrgico. São Paulo: CNM-CUT/Rede Unitrabalho, Artchip Ed., 1999. p. 15 –28.

MORAES, Carmen S. V. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método In: Zibas, Aguiar, Bueno (orgs.). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MORAES, Carmen S. V. **Introdução. Relação trabalho e educação**: situando o tema. In: A Relação Trabalho e educação em perspectiva histórica e sociológica. Livre-docência, FEUSP, p. 6-41, 2005.

MORAES, Carmen S. V. **A relação trabalho e educação**: desafios teóricos na construção de um pensamento crítico. Reunião Anual da ANPED, 2012a.

MORAES, Carmen S. V., CALSAVARA, T., MARTINS, A. M. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, FEUSP, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 997-1012, out./dez., 2012b.

NAVILLE, P. **Théorie de l'orientation professionnelle**. Paris : Gallimard, 1945.

NAVILLE, P. **La formation professionnelle et l'école**. Paris: PUF, 1948.

NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Marcel Rivière, 1956.

NAVILLE, P. **École et société**. Paris: Rivière, 1959.

PEREIRA, Luiz. **Trabalho e Desenvolvimento Social no Brasil**. São Paulo: Difel. 1965.

PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

PFEFFERKORN, Roland. **Inégalités et rapports sociaux**. Rapports de classes, rapports de sexes. Paris: La Dispute, 2007.

POULANTZAS, N. **Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui**. Paris: Le Seuil, 1974.

RECIO, A. Escuela, economía y trabajo. In: **Mientras Tanto**. Publicación trimestral de ciencias sociales. Barcelona. n. 68/69, p. 31-48, 1997.

ROSALIO, D. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2010.

SANTOS, L. E. dos. **Ideias em movimento: a educação libertária e o pensamento pedagógico moderno**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2013.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, G. B. **Introdução à Crítica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: MEC-CADES, 1959.

SILVA, G. B. **Educação e Desenvolvimento Nacional**. mimeo., CRPE (Centro Regional de Pesquisas Educacionais), Fundo: Carlos Mascaro, 1965. Centro de Memória da Educação FEUSP – Universidade de São Paulo.

SIMONSEN, M. H. Brasil 2001. Rio de Janeiro: APEC Editora, 1969. TANGUY, Lucie (dir.). **L'introuvable relation formation/emploi: Um état de recherches en France**. Paris: La Documentation Française, 1986.

TANGUY, Lucie e MARRY, C. Introduction, La constitution d'un champ de recherche. Tableau économique et social. In: TANGUY, Lucie (dir.) **L'introuvable relation formation/emploi**. Um état de recherches en France. Paris: La Documentation Française, p.13-33, 1986.

TANGUY, Lucie. Pierre Naville, 1942-1960: une sociologie des relations. In: ÉLLIARD, M. (org.). **Naville, la passion de la connaissance**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, p. 55-67, 1996.

TANGUY, Lucie. **Genèse d'un espace d'activité sociale, la formation professionnelle continue**. Paris: Conseil Scientifique de l'Université Paris X, Nanterre/ Ministère de l'Éducation Nationale, 1998.

TERRAIL, J.-P. et POUULLAOUEC, T. École et divisions sociales. In: BOUFFARTIGUE, P. (dir.). **Le retour des classes sociales**. Inégalités, dominations, conflits. Paris: La Dispute, 2004.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

TREIN, Eunice e CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 140-164, set/dez. 2003.

WILLIAMS, R. **Sociología de la cultura**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

O REDUCIONISMO DA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO EFEITO DA LIQUEFAÇÃO DAS NECESSIDADES HUMANAS NO MERCADO CAPITALISTA¹

Maria de Fatima Felix Rosar²

Resumo

O artigo aborda as relações entre capital, trabalho e desenvolvimento humano, enfatizando processos de produção e exploração da força de trabalho. Trata da indústria sustentada pelo trabalho de crianças, mulheres e homens, da reestruturação produtiva e seus efeitos sobre a subjetividade humana. Revisa textos de Marx sobre as necessidades humanas no capitalismo e as necessidades qualitativas possíveis no pós-capitalismo. Destaca a exploração dos trabalhadores, sob formas violentas e edulcoradas, propondo reflexões para se resistir ao reducionismo da perspectiva de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Capital; Trabalho; Desenvolvimento Humano

EL REDUCIONISMO DE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO HUMANO COMO EFECTO DE LIQUIFICAR LAS NECESIDADES HUMANAS EN EL MERCADO CAPITALISTA

Resumen

El artículo aborda la relación entre capital, trabajo y desarrollo humano, enfatizando los procesos de producción y explotación de la fuerza laboral. Se trata de la industria apoyada por el trabajo de niños, mujeres y hombres, la reestructuración productiva y sus efectos sobre la subjetividad humana. Revisa los textos de Marx sobre las necesidades humanas en el capitalismo y las posibles necesidades cualitativas en el pos-capitalismo. Destaca la explotación de los trabajadores, en formas violentas y edulcoradas, proponiendo reflexiones para resistir el reduccionismo de la perspectiva del desarrollo humano.

Palabras-clave: Capital; Trabajo; Desarrollo humano

THE REDUCIONISM OF THE HUMAN DEVELOPMENT PERSPECTIVE AS AN EFFECT OF LIQUIFYING HUMAN NEEDS IN THE CAPITALIST MARKET

Abstract

The article addresses the relationship between capital, labor and human development, emphasizing processes of production and exploitation of the workforce. It deals with the industry sustained by the work of children, women and men, the productive restructuring and its effects on human subjectivity. Revisits Marx's texts on human needs in capitalism and the possible qualitative needs in post-capitalism. It highlights the exploitation of workers in violent and sweetened forms, proposing reflections to resist the reductionism of the perspective of human development.

Keywords: Capital; Job; Human Development.

¹Artigo recebido em 14/10/2019. Primeira avaliação em 31/10/2019. Segunda Avaliação em 25/11/2019. Aprovado em 06/01/2020. Publicado em 23/01/2020. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40492>

² Professora aposentada da Universidade Federal do Maranhão. Doutora pela Unicamp em Filosofia e História da Educação, Estágio de Pós-Doutorado na USP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História Sociedade e Educação (HISTEDBR). E-mail: mffrosar@uol.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3238-9191>.

Introdução

Produziu-se no Brasil uma farta e rica produção científica dedicada aos temas do desenvolvimento humano, da educação e de sua relação com o trabalho, à luz da concepção histórico-dialética da realidade, cujos fundamentos encontram-se na história e na historiografia crítica. Foram construídas referências fundamentais para essa compreensão por meio dos textos de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado, Acácia Kuenzer e muitos outros pesquisadores que delinearão esse campo de conhecimento científico na área da história e política da educação.

Nos anos 1980, particularmente no Brasil, durante uma década florescente para a expansão das concepções críticas acerca da educação e da sociedade, foi possível superar a visão do humanismo ingênuo e da referência à moral, sob o manto da hipocrisia, segundo a qual o trabalho seria sempre a chancela da dignificação humana e a educação um processo necessário e indispensável para o condicionamento dos seres humanos aos modos de vida existentes no campo e na cidade.

Traduzindo-se essa concepção em contextos que contêm elementos reproduzidos até a atualidade, em escalas e modos diferenciados, crianças, jovens e adultos foram sendo conduzidos para o trabalho, como forma de garantir a própria sobrevivência e, portanto, seu “desenvolvimento” resultante do esforço físico, neuropsíquico e emocional, sem o qual poderiam ser condenados à miséria e à fome.

Entretanto, a realidade vivida pelos milhares de seres humanos deslocados de suas terras de origem, aprisionados e exportados do continente africano para o Brasil e também a situação histórica dos habitantes originais do próprio território brasileiro, escravizados pelos colonizadores sob as bênçãos dos representantes das ordens religiosas, que aportaram o novo mundo para “a domesticação dos selvagens”, constituem a demonstração suficiente de que a relação entre trabalho e condição digna de vida não se sustenta no âmbito das relações sociais de produção, desde os primórdios da história do Brasil.

Essa concepção de caráter ideológico de educação, trabalho, dignidade e desenvolvimento humano obscureceu a compreensão do dinâmico e contraditório nexos entre capital e trabalho, que se materializou, de modo geral, a partir da gênese do modo de produção implantado pela Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX. Para implantar, expandir e consolidar o processo de acumulação capitalista, fez-se

necessário dinheiro, máquinas e corpos humanos levados ao esgotamento nas linhas de produção do primitivo sistema fabril, em que trabalhavam durante 15 horas crianças, homens e mulheres em troca de um mísero salário insuficiente para a reprodução de sua existência física. Foi nesse contexto de violência física instaurada em relação às crianças, que começaram a ser definidas as leis de regulação desse tipo de trabalho infantil, como a Chimney Sweepers Act of 1788.³ No entanto, esse processo de regulação demorou a se efetivar de fato. Somente em 1833, o governo britânico publicou uma lei sobre o trabalho nas indústrias têxteis (Factory Act of 1833), especificando as condições a serem observadas em relação ao trabalho infantil⁴.

Em consequência desse processo violento de exploração de trabalhadores e trabalhadoras, muitas reações ocorreram, desde a investida dos luditas ingleses contra as máquinas até a transformação do sistema de produção, em grande medida, como resultado também da luta, resistência e organização dos trabalhadores, como os macartistas do século XIX. Desde a primeira, a segunda, a terceira e, atualmente, a quarta Revolução Industrial, máquinas e homens se confrontam. Os modos de subordinação dos humanos ao componente constante do capital foram progressivamente realizando a sua subsunção formal e real⁴ até se alcançar a automação e robotização, no atualíssimo modo de produção de objetos, ideias e sonhos transformados em mercadorias, que materializam e contrapõem: riqueza e escassez, excesso e miséria, distribuídos conforme a estrutura de classes sociais que se reproduzem, desde a consolidação do capitalismo, como modo de ordenamento das sociedades modernas.

³ “Já em 1788, uma primeira lei, a Chimney Sweepers Act of 1788, visava a impor limites etários à exploração da mão de obra de crianças na limpeza de chaminés, muito embora, somente com a Lei Chimney Sweepers Act, publicada em 1875, as regras quanto ao trabalho de crianças neste ofício conseguiriam ser aplicadas pelo Estado britânico”. (JUNIOR; VASCONCELLOS, 2017, p. 278). ⁴ “Essa lei: a) proibia o emprego de menores de nove anos; b) determinava que os empregadores deveriam manter um certificado de idade das crianças trabalhadoras; c) limitava o máximo de 9 horas por dia de trabalho para as crianças entre 9 e 13 anos; d) limitava o máximo de 12 horas por dia para o trabalho de crianças entre 13 e 18 anos; e) proibia o emprego de crianças no trabalho noturno; f) especificava a obrigação de duas horas de estudo por dia para as crianças; g) criava o cargo de inspetor de fábricas (United Kingdom, 1933a)”. (JUNIOR; VASCONCELLOS, 2017, p. 280).

⁴ A subsunção formal expressa a separação entre a força de trabalho e os meios de produção e possibilita a inserção do trabalhador no processo de valorização do capital, por meio da produção da mais-valia absoluta. A subsunção real resultante do processo de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, aplicada aos processos produtivos, possibilita intensificar os ritmos de trabalho, produzindo a mais-valia relativa, materializando-se ainda mais profundamente a alienação do trabalhador, reduzido à condição de apêndice da máquina. (MARX, 1985).

A Primeira Revolução Industrial fez emergir o setor fabril, desencadeando um amplo processo de produção e consumo, ao mesmo tempo que permitiu a expansão de relações comerciais ultramarinas, entre 1760 e 1850, aproximadamente. A Segunda Revolução Industrial possibilitou um processo de aperfeiçoamento de máquinas, equipamentos e tecnologias, principalmente pelo estabelecimento de equipes de pesquisa articuladas com o setor industrial e de produção de conhecimentos na área da medicina, do uso de novas fontes de energia (petróleo, eletricidade) e de novos materiais a partir da indústria do aço.

Essas invenções das quais resultou o aumento exponencial dos lucros e da exploração da força de trabalho, atingiu seu ápice na metade do século XIX até o final da Segunda Guerra Mundial, tendo contribuído para que países da Europa, da América e da Ásia mantivessem as negociações de produtos transacionados em mercados compartilhados entre a maioria dos países dos três continentes. Após a Segunda Guerra Mundial, portanto, a partir da metade do século XX até o século XXI, deu-se um processo muito mais ampliado e radical de mudança dos processos produtivos, com a incorporação da biotecnologia, genética, robótica, informática, telecomunicações, do transporte, a ponto de modificar dimensões espaciais e temporais construídas no mercado globalizado, em que a financeirização⁵ da economia mundial tornou-se expandida e preponderante para garantir a lucratividade dos capitalistas.

Com efeito, a reestruturação produtiva⁶, resultante da Terceira Revolução Industrial, possibilitou o aumento da produtividade e, simultaneamente, a redução do trabalho vivo, alterando os eixos do sistema de produção, circulação e consumo. O meio ambiente e a saúde dos seres vivos têm sido atingidos brutalmente, enquanto o aprofundamento da desigualdade entre as classes sociais multiplica-se, inclusive com

⁵ Processo caracterizado pelo aumento e pela valorização da riqueza financeira, como ações, títulos da dívida pública e privada, bem como os ativos derivados desses, comparativamente aos ativos reais, empregados na produção de bens e serviços que produzem lucros aos seus detentores. No caso dos primeiros, a moeda não faz girar bens e serviços na esfera industrial, mas sim papéis de empresas financeiras, com elevada liquidez, visando aos ganhos com juros e a valorização. Já os ativos produtivos são ilíquidos, constituem o capital produtor de lucros. (ROSAR, 2019).

⁶ “Sabemos que a partir do início dos anos 1970, o capital implementou um processo de reestruturação em escala global, visando tanto à recuperação do seu padrão de acumulação, quanto procurando repor a hegemonia que vinha perdendo, no interior do espaço produtivo, desde as explosões do final da década de 1960, onde, particularmente na Europa ocidental se desencadeou um monumental ciclo de greves e lutas sociais”. (ANTUNES; BRAGA, 2009, p. 233).

os incontáveis desastres naturais e científicos, que atingem a natureza e a humanidade, tais como as guerras, as epidemias, pandemias, ações destrutivas que atingem os ecossistemas, e também agredem frontalmente os seres humanos.

Ao mesmo tempo, o processo de reestruturação produtiva tornou predominante a lógica da organização do trabalho, a partir da concepção do toyotismo⁷, porém manteve de forma associada a essa nova matriz as modalidades anteriores de enquadramento dos trabalhadores no processo produtivo, como o taylorismo. Desse modo, o neotaylorismo concorre para a subtração da subjetividade, sobretudo no trabalho realizado pelos empregados nas Centrais de Teleatividades.

Venco, ao analisar o processo de taylorização que se deslocou do setor fabril para a esfera do trabalho das CTAs, identifica “um crescente movimento na organização do trabalho para tentar apropriar-se da subjetividade dos funcionários”. (VENCO, 2009, p.159). Segundo Linhart, esse processo aproxima--se “muito mais a um esforço de racionalização e de prescrição da subjetividade coletiva e individual dos assalariados, do que uma renúncia aos princípios fundamentais do taylorismo”. (LINHART, 2007, p.117 apud VENCO, 2009, p. 159). Noël Lechat e Jean-Claude Delaunay reconhecem os trabalhadores das Centrais de Teleatividades como “os novos proletários deste novo milênio”. Para esses estudiosos, os jovens teleoperadores⁸ “não vendem somente sua força de trabalho, mas também seu engajamento emocional e pessoal”. (VENCO, 2009, 169).

Observa-se que outro impacto das novas formas de trabalho e de comunicação atingem a privacidade dos indivíduos, transformando-a em conteúdo da esfera pública, em consequência da explosão dos circuitos das redes virtuais, de forma desmesurada e, em grande medida, usadas de modo insano. Por exemplo, no caso de trabalhadores que, individualmente, se insurgem às práticas de dominação e controle do capital, em diversos setores de produção e de serviços, são submetidos

⁷ “Para Coriat (1994), o modelo Toyota inverte as regras tradicionais da lógica fordista, que se assentavam na parcelização das tarefas e separação entre concepção e execução, em que os trabalhadores do chão de fábrica eram desincumbidos de pensar o processo de trabalho ao qual tinham de sujeitar-se. (...) Desta feita, esse sistema, denominado *just in time*, não preconiza a produção em larga escala, mas sim em lotes de séries menores determinados pelo fluxo da demanda”. (MAGNO; BARBOSA, 2011, p.126)

⁸ “Os trabalhadores selecionados por empresas terceirizadoras de teleserviços são predominantemente mulheres, jovens, afrodescendentes, homossexuais, transexuais, obesos, enfim pessoas frequentemente rejeitadas em postos de trabalho que envolvem o contato *vis-à-vis*, relegando-os a permanecerem *invisíveis* a uma sociedade de consumo que privilegia certos padrões estéticos”. (VENCO, 2009, 170).

rapidamente a processos de desqualificação profissional, por meio de campanhas difamatórias e outras modalidades de assédio moral, tornando-se presa fácil de “milícias” virtuais.

Além dessas evidências, recentemente no Brasil, a disseminação sem limites de conteúdos destrutivos acerca de pessoas que ocupam destaque na esfera política tornou-se um fenômeno que ganhou uma dimensão preocupante, sendo hoje objeto de investigação, do ponto de vista policial. Diversas análises sobre as múltiplas dimensões desse fenômeno têm sido divulgadas pelos especialistas da área de filosofia, sociologia, psicologia, psicanálise. Destacam--se algumas obras relevantes, tais como: *A sociedade individualizada – Vidas Contadas e Histórias Vividas*, Zygmunt Bauman (2008); *A reinvenção da intimidade. Políticas do sofrimento cotidiano*, Christian Dunker (2017); *O privilégio da Servidão – o novo proletariado de serviços na era digital*, Ricardo Antunes (2018); *The Age of Disruption: Technology and Madness in Computational Capitalism*, Bernard Stiegler (2019).

No século XXI, ainda que seja possível constatar a existência de uma amálgama de processos produtivos, englobando formas pregressas de trabalho e de produção, instaurou-se a hegemonia da era da informação digital, transformando radicalmente os conhecimentos, as informações e os dados em bens intangíveis de extraordinário valor agregado para a expansão do capital em sua dimensão fictícia. Já não se pensa a indústria como *locus* predominantemente reservado à produção de mercadorias, uma vez que se pode dispensar até mesmo a presença dos operários na indústria 4.0⁹. Aproximadamente, a partir de 2011, foi sendo concebido e materializado o conceito de indústria inteligente e autônoma, na qual a conexão entre máquinas, sistemas e ativos permite que a produção seja ao mesmo tempo controlada pelas redes de computadores, com dispositivos de inteligência artificial capazes de fazer a gestão da produção, controlar todas as fases, identificar falhas no processo e superá-las por meio de readequação automática dos procedimentos em curso, até

⁹ “O conceito e Indústria 4.0 é a interconexão de toda a cadeia de valor (Informações + Pessoas + Equipamentos) conectados em rede, utilizando Inteligência Artificial para a TOMADA DE DECISÕES na Indústria. Quanto as tecnologias da Indústria 4.0, há diversas e não queremos limitar o assunto. Todavia, para fins de estudo, precisamos entender que há um pré-requisito para implantação da Indústria 4.0, que passa pela Automação, Otimização e Convergência”. <https://www.automacaoindustrial.info/manufatura-4-0-x-processo-4-0/>

que se realizem todos os requisitos necessários para a finalização com êxito e garantia de excelência dos produtos.¹⁰

Neste mesmo século, paralelamente ao avanço dos novos métodos de produção, tem crescido o desemprego estrutural, transformando os processos educativos e culturais num subproduto da revolução das máquinas, que definem os novos perfis profissionais adequados a esse processo de automação, por meio do qual, progressivamente, reduz-se o número de trabalhadores necessários para o planejamento, a execução e avaliação dos processos produtivos.

A incorporação dos conhecimentos produzidos cientificamente pelos profissionais responsáveis por conceber e produzir *softwares* garante que a subsunção do trabalho intelectual ocorra, de modo similar, aos moldes do que se verificou com os trabalhadores fabris, progressivamente expropriados do seu conhecimento, na medida em que trabalhavam em linhas de produção cujos procedimentos operacionais e os produtos deles resultantes passaram a ser objetos das pesquisas e avaliação dos especialistas em “administração empresarial científica”.

Os efeitos do processo de subsunção se evidenciam no mercado, no qual se estabelecem novas equações entre capital e trabalho, trabalho vivo e trabalho morto, sempre garantindo a permanência de uma relação cujo resultado predominante reproduz a subordinação e a exploração do trabalho, a ponto de se realizar por diferentes meios de controle a expansão e/ou a retração de setores produtivos, alterando a própria condição de trabalho e de vida do grande contingente de trabalhadores existentes no mundo. Pode-se ter uma noção aproximada desse processo de construção e destruição encetado pelo capital, a partir de dados atualizados da OIT (Organização Internacional do Trabalho).

Um relatório recente da Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostra: há agora 3,5 bilhões de trabalhadores no mundo. Nunca o número foi tão vasto. A conversa sobre “o fim dos trabalhadores” é prematura, quando confrontada com o peso desses dados. A OIT reporta que a maior parte desses 3,5 bilhões de trabalhadores “enfrentam ausência de bem-estar material, segurança econômica,

¹⁰ Na ponta desse processo, o imperialismo norte-americano projeta suas novas conquistas e manutenção de sua soberania, apostando na reindustrialização a partir desse novo processo de produção digitalizado. No entanto, não está só: o Japão, a própria Alemanha e, em alguma medida, a China seguem desenvolvendo sua indústria nessa direção com alguma relevância. Rádio Pião Informativo Operário – Ano XV, nº76, março/abril, 2019, p. 2.

igualdade de oportunidades ou possibilidade de desenvolvimento humano. Estar empregado nem sempre garante uma vida decente. Muitos trabalhadores precisam aceitar trabalhos pouco atraentes, normalmente informais (é o chamado trabalho flexível) e caracterizados por baixa remuneração, além do acesso escasso ou inexistente a proteção social e direitos trabalhistas”. Embora metade da força de trabalho mundial seja composta por empregados assalariados, dois milhões de trabalhadores (61% do total) estão no setor informal. (PRASHAD, 2019, p.12).

Se a maioria dos trabalhadores está composta pelos que participam do setor informal, depreende-se que o domínio da economia, decorrente do modo de produção capitalista, amplia-se quantitativa e qualitativamente, absorvendo as dimensões do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo, alcançando desse modo a hegemonia nas esferas da economia, da política, da educação e da cultura, moldando a subjetividade dos “trabalhadores-empREENDEDORES”¹¹, que devem estar preparados para a concorrência e a busca da sua sustentabilidade, mesmo que isso não faça o menor sentido para aqueles despossuídos de capital ou de qualquer outro patrimônio material, para investir em matéria-prima, equipamento e remuneração de auxiliares.

Na realidade, a expressão política do capital mais contundente projeta-se com a emergência do neoliberalismo na sua primeira fase, pós-crise dos anos 1970, quando impulsiona um retorno ao ordenamento da sociedade, pela via dos postulados do liberalismo clássico, com a definição do Estado mínimo e do predomínio das leis do Mercado, estendendo-se sobre a vida pública e privada dos sujeitos numa sociedade desigual e excludente, sob a direção da burguesia dominante. Mas, a primeira iniciativa de refundação do liberalismo havia ocorrido em 1938, durante o Colóquio Walter Lippmann, no qual se delinearam as bases para duas correntes do pensamento neoliberal que surgiria depois: a corrente austro-americana, com seus representantes mais destacados, como Friedrich A. Hayek e Ludwig von Mises por um lado, e a corrente ordoliberal alemã, com Walter Eucken e Wilhelm Ropke.

Compreende-se, com Dardot e Laval, que o neoliberalismo

trata-se mais fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências. (DARDOT e LAVAL, 2019, p.2).

¹¹ Magno, Attila; Barbosa, Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011.

A partir dessa concepção, se recolocam os marcos do neoliberalismo que não abrange apenas as medidas de “políticas econômicas monetaristas ou de austeridade, de mercantilização das relações sociais ou de ditadura dos mercados financeiros”.

O neoliberalismo que atingiu a sua capacidade máxima de expansão e envolvimento dos países da Ásia, Europa e da América, nos anos 1990, por meio da atuação programática dos Organismos Multilaterais e da nova divisão internacional do trabalho¹², alcança a segunda década do século XXI, assumindo uma feição autoritária e ainda mais excludente, no que se refere à participação da ampla maioria da sociedade civil nos processos decisórios, para a definição das políticas econômicas e sociais. De acordo com Dardot e Laval,

O neoliberalismo só se sustenta e se reforça porque governa mediante a crise. Com efeito, desde os anos 1970, o neoliberalismo se nutre das crises econômicas e sociais que gera. Sua resposta é invariável: em vez de questionar a lógica que as provocou, é preciso levar ainda mais longe essa mesma lógica e procurar reforçá-la indefinidamente. Se a austeridade gera déficit orçamentário, é preciso acrescentar uma dose suplementar. Se a concorrência destrói o tecido industrial ou desertifica regiões, é preciso aguçá-la ainda mais entre as empresas, entre os territórios, entre as cidades. Se os serviços públicos já não cumprem sua missão, é preciso esvaziar esta última de qualquer conteúdo e privar os serviços dos meios que precisam. Se a diminuição de impostos para os ricos ou empresas não dão os resultados esperados, é preciso aprofundar ainda mais nisto, etc. (DARDOT e LAVAL, 2019, p.2).

Na periferia do sistema mundial do capitalismo, os países, de modo geral, sem perspectivas de sustentabilidade econômica e ambiental, em meio a um processo continuado e acelerado de erosão dos princípios básicos da democracia burguesa, enfrentam crises cíclicas, cada vez mais profundas, nas economias nacionais. Esse contexto criou as condições ideológicas favoráveis para a ascensão de grupos

¹² Como o Relatório da OIT indica, “espera-se que o crescimento da produtividade entre 2019 e 2021 alcance o seu pico mais elevado desde 2010, superando a média histórica de 2,1% para o período de 1992-2018”. A OIT refere-se à média mundial, visto que em muitos países — incluindo os EUA — o aumento da produtividade tem se mantido estagnado: ou seja, é o crescimento da produtividade em países como a China que puxa para cima a média global. Porém, os benefícios do aumento da produtividade não são satisfatoriamente distribuídos entre os trabalhadores, em termos de aumento salarial proporcional às suas contribuições. Os benefícios sobem diretamente para os donos do capital, o que aumenta a concentração de riqueza. O trabalho está produzindo um excedente maciço, que poderia muito bem ser usado para melhorar o bem-estar geral da humanidade. Em vez disso, vai parar nos bolsos dos capitalistas. (PRASHAD, 2019).

organizados em movimentos, associações e partidos de extrema-direita, que passaram a cooptar lideranças e amplos setores das classes populares, para a construção de regimes autoritários e ultraconservadores, com a promessa de transformação da sociedade, a partir da dimensão política e cultural concebida à luz de valores e referências do pensamento medieval. Exemplos desses regimes podem ser tomados das experiências recentes de eleição de Donald Trump nos Estados Unidos e de Jair Messias Bolsonaro no Brasil.

Além disso, os episódios recentes de intensos conflitos sociais que têm atingido a Venezuela, Equador, Bolívia, Chile e Colômbia, parecem indicar que a interferência dos Estados Unidos e do Brasil, em maior grau no caso do governo americano, e em menor escala, porém de modo efetivo, do governo brasileiro, se materializa por meio de ações políticas ilegítimas, de caráter intervencionista, ao desprezarem os princípios de soberania e autodeterminação dos povos, princípios historicamente construídos no âmbito das relações diplomáticas entre países democráticos. Por essa via, os Estados Unidos e o Brasil, de modo explícito, têm financiado grupos de oposição organizados para desestabilizarem os governantes, no caso da Venezuela e da Bolívia, com o objetivo de realizar o desmonte desses Estados, como também das proteções constitucionais aos recursos naturais de elevado valor de mercado, como o petróleo, gás natural, nióbio, lítio, etc.

O desenvolvimento humano a partir da concepção do trabalho necessário à satisfação das necessidades humanas qualitativas

A perspectiva de superação do trabalho alienado, aquele que se realiza no âmbito do modo de produção capitalista, seja sob a forma de trabalho manual ou trabalho intelectual, tendo como resultado a produção de objetos materiais ou de ideias, concepções, teorias e projetos, somente poderá ser vislumbrada se se conceber esse processo, como parte da totalidade do amplo e radical movimento de transformação da sociedade, e do modo como se organizam os homens e mulheres nos espaços de socialização de atividades práticas e teóricas, que visam a satisfazer suas necessidades qualitativas ou de ordem social e espiritual.

Marx, ao tratar das necessidades humanas, mesmo sem tê-las definido nos seus escritos, critica o conceito de necessidade da economia política clássica, concebida como categoria econômica, por compreender que a necessidade

econômica constitui uma expressão da alienação (capitalista) das necessidades, numa sociedade na qual a finalidade da produção é a valorização do capital, em que o sistema de necessidades está baseado na divisão do trabalho e a necessidade somente aparece no mercado, sob a forma de demanda efetiva.

Heller, em sua obra *Teoria das necessidades em Marx* (1978, 1ª ed; 1986, 2ª ed.), reconhece que o conceito de necessidades necessárias nos *Grundrisse* corresponde às necessidades naturais, enquanto no *O Capital* fica destacada a diferença: as necessidades necessárias são aquelas surgidas historicamente e não dirigidas à mera sobrevivência. Marx considera na *Miséria da Filosofia* que existe uma contradição, ou seja, as necessidades necessárias dos trabalhadores não podem ser satisfeitas, porque não estão cobertas pela sua demanda efetiva, uma vez que prevalece como força predominante o capital, que induz a produção de necessidades a serem satisfeitas pela produção de produtos destinados ao consumo da própria burguesia.

Em Marx, as necessidades necessárias se distinguem, do ponto de vista empírico e filosófico. As necessidades necessárias são aquelas sempre crescentes, geradas mediante a produção material. Portanto, na sociedade dos produtores associados, que seria aquela sociedade que poderia suceder à capitalista, elas dizem respeito ao reino da necessidade, incluindo as necessidades de consumo e de produção, do ponto de vista material em correspondência à força e ao tempo de trabalho. Em confronto com essas, apresentam-se as necessidades espirituais e morais que não podem ser adquiridas com dinheiro e se relacionam à coletividade. Essas são reconhecidas como as necessidades livres características do reino da liberdade, no qual a necessidade, como categoria de valor referenciada na riqueza, é entendida em relação ao desenvolvimento dos indivíduos em sentido amplo, para além da concepção da economia política clássica, que reduz a riqueza à dimensão material.

Fundamentado na perspectiva histórico-dialética, Marx destaca o fato de que o capitalismo produz necessidades múltiplas e ricas, enquanto provoca o empobrecimento dos homens e converte o trabalhador em um ser isento de necessidades, dada a sua incapacidade de consumo no mercado capitalista. Assim, aparece o tema das necessidades radicais que constitui o motivo principal da obra de Marx. O homem rico em necessidades é um conceito filosófico e a essência humana,

ainda que se materialize empiricamente, constitui uma categoria de valor. A alienação produzida no grau máximo deve produzir a necessidade de superá-la; a necessidade da riqueza é a realização da “essência” da espécie, que se pode conceber como a omnilateralidade.

No capitalismo, o homem fica reduzido a uma equivalência com aquilo que possui e suas qualidades e forças são derivadas de suas posses. A individualidade do ser se subsume na relação entre sua posse e a satisfação de suas carências. Ao contrário, na sociedade futura, conforme o gênero para si, a essência da espécie não poderá alienar-se do homem e, por conseguinte, não poderá ser reduzida a uma forma quantitativa. As necessidades e as capacidades humanas seriam de natureza qualitativa, e o qualitativo somente poderá ser trocado com o qualitativo, tal como observa Marx nos *Manuscritos Filosóficos*.

Entretanto, como ainda se reproduz o capitalismo, apenas vislumbrando--se a ideia de uma sociedade futura, seria necessário desdobrar as necessidades sociais para dar-lhes concretude no plano empírico e no plano filosófico. Assim, Marx, No terceiro livro de *O Capital*, coloca a sociedade capitalista contraposta à sociedade dos produtores associados, o que quer dizer que as necessidades sociais constituem uma categoria de valor positivo, porque é a necessidade do modo de vida coletiva, do comunismo, em que os homens e mulheres vivem a sua sociabilidade de forma integral.

Os limites dentro dos quais a necessidade de mercadoria se apresenta no mercado – a demanda – se distingue quantitativamente da verdadeira necessidade social, variando muito, naturalmente, segundo as diversas mercadorias. A “necessidade social” referida à demanda é, portanto, mera aparência que não expressa as necessidades sociais reais da classe operária, inclusive as transforma no seu contrário. Então, para Marx, as necessidades sociais reais correspondem ao conteúdo empírico e sociológico das necessidades necessárias. Isto quer dizer a média das necessidades individuais desenvolvidas historicamente, transmitidas nos usos e dotadas de componentes morais.

Nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, Marx identifica que as necessidades sociais representam as necessidades autênticas totalmente conscientes, enquanto as “sociais”, que emergem no mercado, assinalam as possibilidades de satisfação das primeiras em uma determinada sociedade. As “necessidades sociais”, que podem ser

adquiridas mediante o valor de troca, são irrelevantes do ponto de vista das outras necessidades. Para Marx, essas constituíam a forma mais característica do fenômeno da alienação. Outras “necessidades sociais” correspondem à satisfação social e, às vezes comunitárias, das necessidades. Esta é uma interpretação não econômica que serve para expressar o fato de que os homens possuem necessidades não somente produzidas socialmente, mas também necessidades unicamente suscetíveis de satisfação mediante a criação de alternativas coletivas, como as organizações e instituições sociais. Como exemplo, tem-se a saúde e a educação pública, necessidade cultural e necessidade comunitária, que somente podem ser satisfeitas na vida comunitária. Embora a categoria não seja por si só econômica, pode-se destacar um aspecto econômico apontado por Marx na *Crítica ao Programa de Gotha*, no qual afirma que deve ser descontado um percentual da renda integral do trabalho, para se destinar à satisfação coletiva das necessidades. Em relação às necessidades sociais puramente materiais, Marx atribui um caráter de relativa estabilidade quantitativa – sua quantidade só deveria aumentar paralelamente ao crescimento da população.

Marx especula que essas necessidades seriam conscientes e pessoais e sua satisfação será tão importante que limitará outras necessidades humanas. Quando cessa o domínio das coisas sobre o homem, quando as relações inter-humanas não aparecem mais como relações entre coisas, então prevalecem as necessidades subordinadas ao desenvolvimento dos indivíduos, para a auto-realização da personalidade, tornando-se predominantes as dimensões qualitativas, que se expressam de modo variado sob atividades sociais e culturais.

Uma das estruturas interdependentes essenciais do capitalismo como “formação” é a estrutura das necessidades. Para poder funcionar na forma característica da época de Marx, para poder subsistir como “formação social”, o capitalismo no interior de sua estrutura de necessidades, inclui algumas de impossível satisfação em seu seio. Com o reconhecimento das necessidades radicais, insuperáveis no capitalismo, como elementos constitutivos do movimento de superação por meio da revolução total, Marx reafirma o processo histórico como a única possibilidade real de transformação engendrada pela luta de classes, indicando que o antagonismo entre o proletariado e a burguesia é uma luta de classe contra

classe, luta que poderá levar a uma revolução total, pela qual poderiam ser superadas as antinomias entre opostos.

Somente a luta do sujeito coletivo é capaz de realizar a nova sociedade; sua revolução radical e total. Por sua vez, o dever coletivo se realiza necessariamente, posto que o próprio “corpo social” capitalista gera as necessidades radicais e seus portadores. Na sociedade dos “produtores associados” preconizada por Marx, as antinomias citadas deixam de existir e a via para superá-las é a revolução total. Quando cessa a oposição entre sujeito e objeto, a riqueza do gênero e a do indivíduo “coincidem”, como afirma Marx nos *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*.

O reino da produção (o intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza) continua sendo o reino da necessidade. Porém, a necessidade fica subordinada à liberdade. Liberdade, necessidade, teleologia e riqueza social do futuro não têm o mesmo conteúdo produzido na sociedade capitalista. A sociedade futura, em cada um dos seus aspectos estruturais, é radicalmente distinta da capitalista, e por isso tão somente pode realizar-se através de uma revolução total. Apesar disso, o desenvolvimento capitalista das forças produtivas é o que gera a possibilidade desta revolução social total.

Nesse sentido, Marx afirma que uma revolução social total pressupõe e ao mesmo tempo implica a superação da relação estrutural entre teoria e práxis desenvolvida no capitalismo, e também a superação da estrutura burguesa das necessidades em seu conjunto. Para alcançar seus objetivos, a revolução política é necessária, todavia não está em condição de realizar esta estrutura radicalmente nova. Para satisfazer as necessidades radicais, é necessário transcender a sociedade capitalista em toda sua estrutura, incluída a própria estrutura das necessidades.

A classe trabalhadora só pode libertar-se a si mesma se libertar a toda a humanidade, realizando a liquidação positiva da propriedade privada e a superação da alienação. Portanto, a possibilidade de se expandir o desenvolvimento da espécie humana, em contraposição à sua subordinação ao capital, requer que sejam constituídas, ainda no âmbito do capitalismo, novas formas de trabalho, produção, circulação de bens materiais e imateriais.

Nesse sentido, do esforço realizado pelas lutas anticapitalistas, têm se produzido experiências no “mundo do trabalho associado” e gerado “embriões de educação para além do capital”, como nos apresenta Novaes, et al. (2018), ao publicar

juntamente com Silva, Alaniz, Rodrigues, Pires, Santos e Faria o resultado de suas pesquisas.¹³ Explicitando sua aproximação à concepção de Mészáros, Novaes reitera a reflexão seminal do pensador húngaro, ao afirmar que:

a transição socialista se dá no âmbito da proposta que formula de uma mudança global que tem por objetivo a transcendência do 'sociometabolismo do capital'. Sua teoria segue em busca das exigências qualitativamente mais elevadas da nova forma histórica, o socialismo pós-capital (e não pós-capitalista), onde o ser humano possa desenvolver sua 'rica individualidade'. (NOVAES, 2018, p. 29).

A compreensão da transformação radical do modo de produção capitalista pressupõe a luta no âmbito da economia, da política, da cultura e da educação, de forma sistemática, programática e simultânea, considerando que se faz necessário realizar o combate em todas as dimensões, conjugando os movimentos de destruição das forças submissas ao capitalismo e de construção da alternativa socialista. Segundo Mészáros,

Aqueles que pensam que a alternativa hegemônica socialista é "irreal" – e, sem qualquer interesse disfarçado, defenderam a todo custo a ordem estabelecida – deveriam se perguntar: é realmente possível e logicamente sustentável projetar a permanência de um sistema sociometabólico de reprodução baseado nos imperativos materiais fetichistas da lógica destrutiva do capital? Os resignados a suportar a inércia do "realismo" do capital que se autoperpetua podem seriamente continuar defendendo que a *incontrolabilidade destrutiva do capital* não está lançando perspectivas cada vez mais sombrias no horizonte da sobrevivência humana? Agora, até mesmo os defensores mais acrílicos da ordem vigente são obrigados a reconhecer que os problemas mais sérios ainda estão diante de nós. A "única" diferença é que, confundindo desejo com realidade eles esperam do poder repressivo do capital a solução definitiva para todos esses problemas. Na verdade, porém, mais *irreal* não é a alternativa hegemônica socialista ao domínio do capital em todas as suas formas historicamente conhecidas, mas a projeção gratuita de que a humanidade pode sobreviver por muito mais tempo ainda dentro dos limites estruturais necessariamente destrutivos do modo estabelecido de reprodução sociometabólica. (MÉSZÁROS, 2011, p.921).

Algumas considerações para reflexão continuada

Ao se apresentar no presente texto um breve resgate da história recente das relações entre capital, trabalho e desenvolvimento humano, o que se pretendeu foi

¹³ NOVAES, Henrique Tohan et al. Mundo do trabalho e embriões de educação para além do capital. Marília, Lutas anticapital, 2018.

contribuir para agudizar a perspectiva crítica da historiografia da educação, dada a necessidade histórica de se realizar o enfrentamento das investidas do capital, na atualidade, sobre o pensamento crítico, utilizando-se de formas arcaicas e sórdidas de desqualificação da ciência, da educação e da cultura, prenes de potência emancipatória, quando não transformadas em mercadoria.

Na realidade, desdobra-se sob nossos olhos estupefatos uma situação histórica que ameaça o futuro das crianças, dos adolescentes e jovens, cidadãos em formação para o exercício de sua cidadania no século XXI, em que se sucedem “décadas perdidas” em consequência das imposições do capitalismo no seu sistema de reprodução mundial, entre as quais aquelas condicionalidades determinantes de um quadro de perdas irreparáveis, na condição de existência física e psíquica dos trabalhadores e trabalhadoras em diferentes setores de produção e de serviços.

Embora possa parecer impossível uma regressão histórica a períodos do passado remoto, as manifestações e ações dirigidas contra a produção teórico-científica derivadas do período iluminista, evidenciam o retrocesso que remonta ao obscurantismo da Idade Média, rearticulando em novas bases materiais a ideologia e os valores da Idade das Trevas, sob a tutela dos Estados Ditatoriais e das Igrejas Ultraconservadoras, que adotam concepções análogas ao período em que vigorou a “santa inquisição”.

Esta fase pode ser caracterizada não apenas como mais uma etapa do desenvolvimento capitalista, mas, sim, como um regime instaurado a exemplo do que pretenderam o fascismo e o nazismo sintetizados na expressão de Thatcher, quando afirmou: “*there is no alternative*”. Isto significa a expressão acabada do pensamento único com a interdição do dissenso e a desqualificação de qualquer interlocutor que se coloque em rota de colisão com o pensamento hegemonicamente imposto.

Entretanto, apesar da magnitude do ataque às forças progressistas, a história não tem fim e a contradição a impulsiona em direção a processos não definidos previamente, ou seja, o imponderável tem forte influência sobre a história da humanidade. Ainda assim, o que se coloca efetivamente como desafio para as gerações atuais de educadores é, em última instância, lutar pela emancipação humana, por meio do trabalho pedagógico e político cotidiano, realizando a práxis revolucionária desde o nível micro de atuação na transformação da sociedade.

Vislumbrando essa possibilidade histórica da luta pela emancipação humana, finaliza-se esta reflexão, levantando-se novas questões fundamentais para a continuidade do esforço teórico-prático dos coletivos de militantes. Pois, sem este tudo poderá permanecer como está, ou pode inclusive alcançar níveis ainda mais agudos de desconstrução das sociedades, comprometendo a própria existência da humanidade na sua forma de manifestação mais avançada, que alcançamos até o presente, após muitos séculos de evolução humana de caráter físico e psíquico permeado por diferenças e contradições.

Dadas essas circunstâncias históricas, que enlaçam elementos de um passado remoto e de um presente recente, em que se torna visível a linha de continuidade da história da exploração dos seres humanos, sob as formas mais violentas e, também, sob formas as mais edulcoradas que já se pôde ver, apresentam-se algumas questões fundamentais: De que modo poder-se-á garantir às futuras gerações as possibilidades de superação desse processo contínuo e efetivo de encolhimento da condição humana? Quais as possibilidades de se resistir ao processo de reducionismo da perspectiva de desenvolvimento humano como efeito da liquefação das necessidades humanas no mercado capitalista?

Referências

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. A nova fase do neoliberalismo. **Viento Sur, Boletim Outras Mídias**, 27 de setembro de 2019.

HELLER, Agnes. **Teoria das necessidades em Marx**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1986.

JUNIOR, Valdinei Santos de Aguiar; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de. A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho. **Saúde Soc.** São Paulo, v.26, n.1, p. 271-285, 2017.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007, p.117.

MAGNO, Attila; BARBOSA, Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Rev. Sociol. Política**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Boitempo, 2011.

NOVAES, Henrique Tohan et al. **Mundo do trabalho e embriões de educação para além do capital**. Marília, Lutas anticapital, 2018.

PRASHAD, Vijay. Sobre iPhone11, tecnologia e “fim do trabalho”, **Boletim Outras Palavras**, 26 de setembro de 2019.

RÁDIO Pião. **Informativo Operário** – Ano XV, nº76, março/abril, 2019, p. 2.

ROSAR, Orlando Oscar. Política econômica ortodoxa, reprimarização da pauta de exportações e expansão do agronegócio no Brasil. Trabalho apresentado no **IX Congresso da APDEA** (Associação Portuguesa de Economia Agrária), Lisboa/Oeiras, 14 a 18 de outubro de 2019.

VENCO, Selma. Centrais de teleatividades: o surgimento dos colarinhos furta-cores? IN: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009, p.159.

DO TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO AO POLITECNISMO A PARTIR DE VIKTOR SHULGIN: FUNDAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA REVOLUCIONÁRIA¹

Leonardo Dorneles Gonçalves²
Conceição Paludo (in memoriam)³

Resumo

O presente artigo busca adentrar no entendimento da relação trabalho/educação, tendo como referência básica a experiência russa ocorrida no início do século 20. O autor que serve de referência para o estudo é Viktor Shulgin, por ter sido quem se debruçou sobre o conceito de politecnismo, também referido pelo termo politecnia. O artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Ao final, o estudo mostra que, para o autor, o trabalho é o aspecto dinamizador, tanto da forma como do conteúdo escolar. Exatamente por esse entendimento, no contexto da Rússia do início do século 20, Shulgin transita do conceito de Trabalho Socialmente Necessário para o de Politecnismo, o que se colocava como necessidade naquele momento histórico.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Politecnismo.

FROM SOCIALLY NECESSARY WORK TO POLYTECHNISM FROM VIKTOR SHULGIN: FUNDAMENTALS OF A REVOLUTIONARY EDUCATIONAL EXPERIENCE

Abstract

This article seeks to understand the relationship between work and education, having as basic reference the Russian experience that took place at the beginning of the 20th century. The referential author of this study is Viktor Shulgin, for being the author who addressed the concept of polytechnics. The article characterizes itself as a literature search. In the end, the present paper shows that, for the author, the work is the dynamic aspect of both the school form and the content. Just because of this understanding in the context of the early 20th century Russia, Shulgin moves from the concept of Socially Necessary Labor to the concept of Polytechnics, which was placed as a necessity in that historic moment.

Keywords: Work; Education; Polytechnics.

¹ Artigo recebido em 10/08/2015. Aprovado em 08/09/2015. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i21>

² Pedagogo. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - Brasil, com pesquisas no campo do Trabalho e Educação, especificamente as políticas públicas educativas no âmbito do Ensino Médio.

E-mail: dorneles05@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4670380842665317>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8093-8493>.

³ Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil. Coordena pesquisas ligadas aos temas da Educação do Campo, Educação e Trabalho, Educação Popular, Movimentos Sociais Populares e Escola Pública.

E-mail: c.paludo@terra.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1484551689017803>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1567-1651>.

Apresentação

No século 19, Marx e Engels firmam a produção da vida pelo trabalho como fundante do ser social e da realidade social. A partir deles, a relação trabalho/educação passa a ser estudada e debatida por inúmeros teóricos, os quais contribuem com estudos específicos, reflexos de específicos momentos históricos, estendendo-se até a atualidade.

Nessa pesquisa bibliográfica, interessou a formulação e a prática da relação existente entre trabalho e educação na experiência ocorrida na Rússia, no período que corresponde a 1917 até meados de 1931, quando se alteram substantivamente a orientação e as práticas políticas do governo russo, sob o comando de J. Stalin.

O objetivo do estudo é adentrar na compreensão do trabalho como princípio educativo, vivenciado e posteriormente teorizado por educadores/pedagogos russos, sobretudo Moisey Pistrak, Anton Makarenko e Viktor Shulgin. Entretanto, o autor selecionado neste texto é Viktor Shulgin, precisamente por ter sido o que mais se debruçou sobre essa reflexão, chegando ao conceito de politecnismo. Como resultado do estudo, apresenta-se, num primeiro momento, o contexto no qual Shulgin viveu e formulou as suas reflexões, Em seguida, apresenta-se a sua compreensão de Trabalho Socialmente Necessário e do papel da escola para, posteriormente, ser situada a transição da formulação do conceito de Trabalho Socialmente Necessário para o de politecnismo. Finalmente, são tecidas algumas conclusões.

Elementos contextuais do processo revolucionário

Tomando por base os estudos de Reis Filho (1989), Tragtenberg (2007), Moreno (2003), pode-se dizer que o processo histórico que acarretou na formação social russa é complexo e contraditório, se comparado a outros países da Europa nos primeiros anos do século 20. Como é sabido, o capitalismo não se desenvolveu plenamente nos países fora do eixo ocidental (Europa e Estados Unidos), mas a partir de uma combinação de distintos regimes de acumulação, caracterizando, no caso da Rússia, um país de contrastes, onde conviviam realidades agrárias e industriais, população ilustrada e analfabeta, uma mescla populacional europeia e asiática, tendo a maioria dos habitantes vivendo no campo e responsável pela exportação de grãos para a Europa. Nesse aspecto, as condições de vida da maioria do povo, no início do

século 20, sequer tinha alcançado os níveis dos direitos europeus, devido à frágil e dispersa organização dos trabalhadores altamente explorados nas indústrias e no trabalho rural. Esse último contava, por exemplo, na maioria das propriedades, com uma estrutura semifeudal, seja pelas técnicas utilizadas, seja através das relações de trabalho.

Além de ser um país com profundas desigualdades sociais, a Rússia do início do referido século era governada por um imperador – czar – e sua forma política era uma autocracia. As liberdades, as organizações de classe, jornais opositores e greves eram proibidos, sob pena do exílio para execução de trabalhos forçados, exceto aqueles que conseguiam escapar e se estabeleciam em países onde a classe operária obtinha certa tradição organizativa. (REIS FILHO, 1989). Todo o poder concentrado no czar permitia a realização de uma política opressora, o que agudizava a fome entre o povo pobre do campo e das poucas cidades industriais que existiam, o que justificava o ódio que o povo russo nutria pelo czarismo e o desejo pelo fim deste regime como condição de defesa da pátria. (FERRO, 1967).

Dessa forma, o país empilhou diversos conflitos, desde os primeiros anos do século, quando enfrentou o Japão em disputa por territórios asiáticos, entre eles o da Coreia. A guerra foi perdida, aumentando os problemas como a fome, revoltas, sofrimentos e gerando a primeira crise da autocracia do império russo, endereçada em contrariedade ao czar, denominada como “Ensaio Geral”⁴. As consequências da chacina russa resultaram em revoltas populares, greves operárias e lutas por liberdades democráticas e na constituição de um parlamento, que, no limite, serviu como estratégia para o czar ganhar tempo e retomar o poder. Apesar disso, o levante popular obteve um ganho que seria fundamental para a Revolução Russa. O processo de organização do movimento reivindicatório contou com uma formação de conselhos e assembleias, cuja participação do povo era direta na construção de propostas. Denominados *soviètes*, esses conselhos

surgem como órgãos revolucionários que representam as classes proletárias urbanas ou rurais e sua estrutura organizatória toma a direção de uma democracia direta, tendo em vista atingir seu objetivo: a transformação estrutural da sociedade. (TRAGTENBERG, 2007, p. 109).

⁴ Em 1905, a população pobre, liderada por um padre da Igreja Ortodoxa, dirigiu-se ao czar por meio de uma carta, expondo-lhe suas dificuldades e pedindo providências. A resposta foi dada com violência, quando a polícia do czar simplesmente assassinou as pessoas presentes. Sobre isso, ver Reis Filho (1989).

A formação e organização dos sovietes cumpriu um papel muito importante no processo revolucionário, uma vez que a sua existência se baseava no autogoverno, sem a intervenção de qualquer autoridade externa, superior e opressora. A existência e o fortalecimento dos sovietes como força revolucionária e as consequências de revoltas internas, a forte repressão autocrática, a guerra russo-japonesa e a adesão da Rússia na Primeira Guerra agudizaram aos extremos os problemas sociais, criando as condições para a Revolução de 1917. Segundo Reis Filho (1989, p. 39),

desde 1915, começaram a faltar gêneros essenciais. A indústria, concentrada em atender as necessidades do exército, não produzia bens de consumo corrente. Entre 1913 e 1916 o preço do pão subiria 63% nas regiões industrializadas.

Um país devastado por conflitos internos e externos, convivendo com condições insalubres manifestou-se contra o poder czarista. Os mencheviques, a corrente burguesa do Partido Operário Socialdemocrata da Rússia, assumiram o controle do Estado e operaram as mudanças concernentes à implantação de um regime de liberdades, mas, por outro lado, mantiveram o país na Primeira Guerra, ignorando a necessidade da assinatura do tratado de paz. Somente em outubro de 1917, após o fracasso da política burguesa do governo provisório, os bolcheviques, liderados por Lenin e tendo sua base formada pelos sovietes, assumiram o controle da Rússia, dando origem a um “Estado operário, apoiado por camponeses e soldados. Não é uma revolução somente política, como a de fevereiro, mas uma revolução social”. (MORENO, 2003 p. 49).

Nesta brevíssima retomada de parte da história da Revolução Russa, é preciso destacar a existência da chamada guerra civil, ocorrida nos anos posteriores à Revolução. Ao exército bolchevique era atribuída uma tripla tarefa: além de implantar um regime socialista no país, tinha que lutar contra os opositores da Revolução de outubro no espectro interno (o chamado exército branco) e o avanço das nações imperialistas que lutavam contra si na Primeira Guerra e que se viraram contra a Rússia após a Revolução. Ao final da guerra civil (1922), a Rússia era um país literalmente destruído, apesar da “vitória” do Exército Vermelho.

Sem indústrias, sem produção, com um exército profundamente debilitado, o governo russo constituiu a Nova Política Econômica – NEP, permitindo a existência de pequenas empresas privadas, como oficinas, lojas e médias propriedades rurais,

ainda que controladas pelo Estado. Grandes indústrias e extensivas faixas de terra utilizadas para agricultura permaneciam administradas pelo governo, como acontecera desde 1917. (TRAGTENBERG, 2007). Isso proporcionou que a economia russa tivesse um crescimento acelerado e lograsse, em pouquíssimo tempo, um lugar entre as maiores economias do mundo⁵.

Da mesma forma, o processo revolucionário apresentou implicações na organização do sistema educacional, com o objetivo de ampliar o acesso de todas as pessoas ao conhecimento escolar, a realização da escola unitária em contraposição ao modelo atrelado à divisão social do trabalho existente antes da revolução e a introdução do trabalho produtivo como princípio dinamizador das práticas educativas, constituindo a escola unitária do trabalho. Nas palavras de Ciavatta (2014)

Além disso, o Estado chamava a si uma série de medidas e responsabilidades que daria forma à nova sociedade e à educação em todos os seus níveis: assumiria as escolas privadas e confessionais, haveria a separação entre Estado e Igreja e entre Igreja e escola na qual era proibida a instrução religiosa; roupa, alimentos e material escolar para todas as crianças em sistema de educação mista, abolição de notas e exames e uniformes; supressão do latim nas escolas superiores, fim das distinções hierárquicas e igualdade de salários para os professores, proibição de castigos e de tarefas de casa e transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho. (p. 192).

O Trabalho Socialmente Necessário

É no contexto acima descrito que as experiências histórico-práticas que possuem o trabalho como princípio educativo foram desenvolvidas. Entre elas destacam-se as de dois importantes pedagogos russos, conhecidos por sua produção no campo educativo: Anton Makarenko (1888-1939) e Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940). Ambos participaram das principais transformações sociais ocorridas na Rússia e contribuíram teórica e praticamente, na formulação do papel e contribuição da educação, para a construção da nova Rússia, de novos homens e mulheres. Inegavelmente são autores importantíssimos para a compreensão da pedagogia

⁵ No início da década de 1930, com a chegada de Josef Stalin ao governo soviético, os caminhos da Revolução assumem a forma de uma ditadura. A coletivização forçada da agricultura, o silenciamento de membros importantes do partido, o assassinato daqueles que criticavam ao modelo stalinista são exemplos da forma como o governo deu sequência ao regime comunista. Na área educacional, muitos educadores foram acusados de serem contra o socialismo e, por isso, foram eliminados, entre eles o próprio Moisey. M. Pistrak.

russa. Entretanto, este texto toma como referência os textos de Shulgin⁶ (2013), precisamente porque o conceito de Politecnismo trabalhado pelo autor é o que aqui interessa imediatamente e, também, por haver, em certa medida, um diálogo com os outros dois autores, sobretudo com Pistrak. (FREITAS, 2013).

De acordo com Shulgin, o papel do Trabalho na reconstrução russa, principalmente o Trabalho com resultados concretos na vida das aldeias e comunidades⁷ – uma atividade que conduzisse à melhoria das condições de vida da população e atendesse aos propósitos da Revolução na forma como foi projetada a partir de 1917 –, pode ser entendido como Trabalho Socialmente Necessário. Portanto, não se trata de qualquer trabalho, mas aquele que tivesse um sentido naquilo que deveria ser feito. E o que precisava ser feito? A reconstrução da Rússia, a elevação da qualidade de vida, a construção de homens e mulheres novos, a superação do modo de vida atrasado (em alguns casos o trabalho com características feudais), movido pela busca da atualidade. Atualidade é um conceito atribuído a Pistrak com a colaboração de Shulgin (FREITAS, 2013). Para Pistrak, o papel da escola é o de estudar a realidade atual, onde se vive, profundamente. Seu entendimento era o de que

a escola não deve estudar as ruínas do passado: não deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo iluminado à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação. (PISTRAK, 2005, p. 33).

Nesse ponto, o Trabalho Socialmente Necessário era uma prática que precisava ser realizada por todas as organizações sociais engajadas na reconstrução

⁶ Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965) “trabalhou com Moisey Pistrak na Escola-comuna Experimental Demonstrativa do Comissariado do Povo para Educação em Moscou. Educador e historiador, Shulgin terminou seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Foi Membro do conselho de Deputados da cidade de Ryazan e do Comitê Executivo, foi comissário provincial das finanças e Comissário Provincial da Educação em Ryazan em 1918. Entre 1918-1922 trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. De 1922-1931 foi diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar. Trabalhou na Seção Científica [...] do Conselho Estatal (GUS) entre 1921-1931, presidida por N.K. Krupskaya” (FREITAS, 2013 p. 7-8). Depois disso, retirou-se das atividades de ensino e se envolveu com a investigação histórica, sendo inclusive funcionário científico do Museu da Revolução em Moscou.

⁷ Em linhas gerais, o autor denomina comunidade o contexto local de cada região em que as escolas se fazem presentes, enquanto por sociedade ele encaminha o sentido mais amplo que se materializa na realidade do país, a Rússia, como um todo. Para fins deste texto, adotamos as terminologias do autor sem alteração de sentido, a fim de manter a fidelidade de sua intenção.

do país, sobretudo aquelas que possuíam uma ligação com o governo e com o partido. Portanto, tarefa destinada, também, à escola.

Com efeito, uma vez que a escola exercia um papel de contribuição na reconstrução do país, sem perder o seu caráter específico, emergia um dos principais problemas que Shulgin buscou resolver, em sua obra, denominada *Rumo ao Politecnismo*⁸. Para o autor, alguns questionamentos eram fundantes: Como o trabalho deveria acontecer na escola? Qual deveria ser o papel da escola? Pode-se dizer: qual a relação entre trabalho e educação escolarizada?

Para o autor, o Trabalho é a “forma de introduzir crianças e jovens na vida laboral, ligá-las com a classe-constructora, aprender a lutar e construir” (p. 41).

Neste sentido, com base na crítica ao que denominou “complexos sentados”, que pode ser entendido como a forma dicotômica e dualista em que a escola ainda trabalhava, resquícios do modelo burguês, Shulgin entendia que o primeiro papel social da escola é a pesquisa (p. 48) sobre a realidade da qual faz parte, como mediação necessária para romper com o distanciamento idealista entre escola e sociedade, projetando a intervenção na vida real. O conhecimento da realidade aproximaria a escola dos problemas que necessitam de solução, em conjunto com outras organizações sociais, para que pudessem trabalhar juntas. Em decorrência da pesquisa realizada, a escola faria ações que contribuíssem para a dinâmica da vida social, inclusive a partir de *trabalhos práticos*⁹. Ou seja, o Trabalho Socialmente Necessário feito pela escola, em conjunto com outras forças sociais, é construído advindo de estudos prévios sobre as condições socioeconômicas da comunidade e, conseqüentemente, a realização prática das ações necessárias que ajudarão na melhoria das condições de vida do lugar:

O essencial consiste em que a escola faça realmente um trabalho socialmente necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real; consiste em que os conhecimentos

⁸ Neste artigo, consideramos o conceito de Politecnismo como amente um debate acerca de possíveis diferenças, conforme mencionado por Grein (2013).

⁹ Na obra, o autor cita alguns exemplos realizados por escolas russas no período revolucionário: a escola coloca marcos quilométricos; a escola luta contra o fabrico de aguardente caseiro; os estudantes secretariam a reunião dos camponeses; a escola luta contra incêndios; a escola faz campanha para a reconstrução das pontes; a escola luta pela introdução de práticas de higiene; a escola organiza um jardim de infância; a escola organiza uma cooperativa; a escola trabalha na agricultura; a escola eletrifica a aldeia; a escola ajuda o camponês a organizar a contabilidade.

sejam imediatamente convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que uma, um pedaço de vida empurra para o estudo do todo, que é o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições (p. 67).

É possível afirmar, então, que a razão de ser da escola, no contexto revolucionário específico da Rússia, consistia na *prática dos conhecimentos*, traduzindo-os em melhoria de vida da população, nos diversos ramos produtivos. Consistia também em um trabalho que fosse orientado para a *melhoria da economia*, que buscasse elevar o nível cultural e que pudesse proporcionar resultados produtivos; que possuísse um valor pedagógico eminentemente prático, capaz de formar crianças e jovens como trabalhadores da nova sociedade; que estivesse em conformidade com as potencialidades das crianças e jovens, preservando o seu organismo (p. 90).

O autor não elaborou uma proposta para a organização do trabalho pedagógico, no sentido da organização curricular, pois partia das experiências existentes, como os Complexos Temáticos¹⁰, formulados por Pistrak, de quem era companheiro. Shulgin partiu dessa organização e efetivou suas reflexões acerca dos limites que a educação e a escola russas apresentavam naquele contexto. São limites presentes no trabalho da escola, oriundo da dificuldade para realizar uma educação alicerçada no Trabalho Socialmente Necessário como superação da educação e escolas antigas e suas formas “atrasadas”, tanto teóricas como práticas, de trabalhar com o conhecimento e com o próprio trabalho.

A observância dos limites educacionais inerentes ao processo revolucionário obrigou Shulgin a destacar que a escola precisa *trabalhar coletivamente com outras organizações*¹¹, justamente porque não poderia resolver os problemas sociais existentes, ainda que fosse uma instituição importante para ajudar a solucioná-los. Em função disso, afirmou que a escola precisaria conhecer o lugar onde está, bem como o papel que esse lugar ocupa no desenvolvimento econômico da região e do país (p. 100). Disso decorre a reflexão do autor sobre a escola como ajudante na resolução

¹⁰ Segundo Felix, Moreira e Santos (2007), os complexos temáticos podem ser entendidos como um tipo de organização do trabalho pedagógico escolar, o currículo, as atividades pedagógicas e as formas como se procede a construção do conhecimento a partir do materialismo histórico e dialético. O objetivo é a produção de conhecimento capaz de ajudar na compreensão radical da realidade, estimulando a auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

¹¹ Entre as organizações mencionadas por Shulgin, destaca-se o *Komsomol* que, à época, correspondia à organização (União) da Juventude Socialista e cumpria um papel importante na mediação e formação da juventude revolucionária.

de problemas e, por isso, deveria verificar constantemente o que pode fazer para ajudar as outras organizações sociais. Significa que a escola, como uma instituição social importante naquele contexto, deveria responsabilizar-se pela elevação do conhecimento da comunidade, por meio do trabalho educativo e do Trabalho Socialmente Necessário, sistematizando as demandas, contribuindo para aquilo que precisaria ser feito e, principalmente, incorporando nos estudos e na produção de conhecimentos as necessidades apresentadas como limites na vida da comunidade. Para o autor, o conhecimento trabalhado na escola é externo a ela e só pode ser apanhado na medida em que há uma direta relação entre escola e comunidade.

Além desses aspectos, é possível dizer, segundo o autor, que o papel da educação escolar nos primeiros anos da Revolução Russa pode ser visto como uma saída para a *superação do espontaneísmo*, isto é, um conhecimento isolado, desarticulado da situação social, restrito às contingências. Enquanto nível espontâneo, o autor o considerava como um momento importante dos estudos e da produção de conhecimentos, mas insuficiente para a *formação de crianças e jovens lutadores e construtores da sociedade comunista*. Para tal, seria necessária a organização pedagógica a partir do Trabalho Socialmente Necessário que, uma vez identificado pela escola, precisaria ser feito em conjunto com outras organizações sociais e, daí, emergiriam as temáticas a serem estudadas. Disso, também, entendia o autor que uma escola com tais características não comportaria, em sua estrutura organizativa, o mesmo modelo utilizado antes da Revolução e mesmo aquele baseado na estratificação social, alinhado à divisão social do trabalho. Para Shulgin, a *auto-organização* era condição importante para que a escola cumprisse suas funções sociais a partir de dentro, sobretudo para a formação de sujeitos coletivos:

O Trabalho Socialmente Necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso, ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua, etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário (p. 113).

Nesse sentido, a finalidade da auto-organização não guarda objetivo em si mesma, mas atende à necessidade de um trabalho que precisa ser realizado e, sobretudo, precisa ser compreendido para ser feito. Não se trata do cumprimento de

tarefas previamente planejadas por educadores para que outros executassem, mas da criação de um *plano de trabalho* construído coletivamente, no qual se encontrariam os objetivos a serem alcançados pelo coletivo. Para Shulgin, o trabalho a ser realizado deveria seguir basicamente cinco etapas: “1) Trabalho planejado, o plano. 2) Propaganda entre a população. 3) Preparação para a sua realização (habilidades, conhecimentos adicionais, aquisição de equipamento, etc.). 4) O próprio ato da execução. 5) Avaliação” (p. 151).

Pode-se perceber que os elementos destacados acima caracterizam a noção sobre o Trabalho Socialmente Necessário e do papel da escola, assim como a relação trabalho/educação. Isso porque diz respeito ao sentido da educação escolar em uma sociedade que precisava ser reconstruída, tanto em seus aspectos materiais e físicos quanto no sentido das novas relações sociais. Por isso também a vigilância de Shulgin em relação ao trato com a educação escolar foi muito importante, pois pode ser interpretada como contribuição a um efetivo processo educativo fundamentalmente orgânico ao todo social que se desenvolvia no país. Uma atenção epistemológica, capaz de identificar os problemas cotidianos da escola russa e produzir conhecimentos sobre, propondo alternativas com base no projeto de sociedade em curso, mas, também, atento ao avanço que a educação necessitava a partir do desenvolvimento socioeconômico que a Rússia alcançava com o passar do tempo.

Do Trabalho Socialmente Necessário ao Politecnismo

Shulgin, consciente de que o processo educativo tinha sua manifestação mais geral a partir do Trabalho Socialmente Necessário, mas que precisava de avanços, inclusive para superar a fragmentação que ainda existia na construção dos conhecimentos e das habilidades necessárias para a nova sociedade, sinaliza o Politecnismo como recusa de uma forma imediata de conhecimento. Para ele,

a experiência dos estudantes é grande, a influência educativa de um processo informal é contínua, e os estudantes vêm para a escola não somente com uma série de habilidades isoladas, conhecimentos, mas também com avaliações, julgamentos, com embriões de programas políticos [...] E muitas vezes acontece que a educação política é educação política e vida é vida – separadamente (ano 13, número 21, p. 173).

Para o autor, o Politecnismo elevaria o simples conhecimento a partir do Trabalho Socialmente Necessário e das experiências de vida a uma condição científica, ou seja, um conhecimento elaborado intencional e racionalmente. Aqui, também, a escola tem um papel preponderante: “ajudar as crianças a reconhecer e aprofundar a experiência que elas têm e, além disso, expandi-la intencionalmente com a educação formal” (p. 173). Em Shulgin, tal expansão só é praticável na medida em que as velhas formas utilizadas para produção da vida material forem gradativamente substituídas por outras, modernas, onde a fábrica cumpriria uma função determinante para consolidação da escola politécnica.

A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos (p. 176).

Ao considerar a fábrica como espaço genuíno da escola politécnica, Shulgin acenou que a educação russa deveria impulsionar, por meio do Politecnismo, outras tecnologias – no sentido da produção social da ciência – que estejam a serviço da sociedade autogerida pelos trabalhadores¹². Dizia ele “que não se pode mais ser analfabeto, não se pode fazer o trabalho como os antepassados” (p. 180). Ainda sobre isso, o autor russo escreve que

quando, na aldeia, o trabalho é antigo, devemos combatê-lo, rompê-lo, introduzir o novo; e eles, os trabalhadores – camponeses, são os melhores propagandistas – agitadores, mas o trabalho é antigo, a

¹² Para Shulgin, o desenvolvimento russo deveria acarretar na superação da dicotomia entre campo e cidade, e a Politecnia, enquanto um “sistema inteiro” (p. 227), tinha um papel fundamental nesse processo. O autor entende que a formação politécnica requer o conhecimento de todas as frentes de produção e que isso é possível, inevitavelmente, pelo contato com as formas mais desenvolvidas da tecnologia, de modo que possa ser utilizada para a melhoria da produção em todos os ramos. Diz Shulgin: “As crianças dessas cidades vão trabalhar nas fábricas, e no verão, no outono e na primavera, no campo. Assim será. Não está longe. Isso tornar-se-á uma realidade dentro de um ou dois anos. Mas, agora, vemos já as primeiras aproximações, as primeiras realizações neste caminho. São equipes de trabalhadores na aldeia. Elas foram enviadas a centenas de milhares de quilômetros de distância, no próprio coração das aldeias. E lá dirigem o novo: colocam a aldeia mais perto da máquina, um camponês mais perto da cidade; é um ritmo novo, são novas técnicas. Introduzem uma nova organização... Mas ao mesmo tempo, esse trabalho amplia horizonte dos líderes das equipes e os enriquece, o trabalho fabril é substituído por um trabalho no campo, mas um trabalho com máquinas; e esse último novamente cede o seu lugar, em alguns meses, ao trabalho fabril” (p. 223).

tecnologia é antiquada, e não há requisitos suficientes para o Politecnismo (p. 181).

O autor entendia que é na fábrica, lugar onde o conhecimento mais complexificado existe e pode ser produzido, que o Politecnismo tem seu pleno desenvolvimento. Para ele, o trabalho na fábrica não será apenas um espaço para produção de bens, mas “junto com a escola, se tornará um laboratório onde, acima de tudo, o homem da sociedade comunista será valorizado” (p. 188). Isso seria possível porque a fábrica representa o que há de mais organizado, racional e científico – ela representa a superação do antigo modo de produzir a vida.

Indo de um tipo ao outro, do trabalho da fábrica para o trabalho no campo, a criança vai conhecer o básico da produção, adquirir as habilidades necessárias, E esta diversidade de experiência, de observação, de estudo, não caótica, mas organizada em um sistema, não irregular, mas única, não separada em pedaços e no tempo, vai criar um novo homem. Disso falava os fundadores do socialismo científico. Disso falava Lenin (p. 188).

As múltiplas dimensões proporcionadas em uma educação politécnica, conforme acima mencionadas, eram, para Shulgin, uma necessidade diante do rápido processo de industrialização pelo qual a Rússia se encontrava. Decorrente da Nova Política Econômica – NEP e dos esforços revolucionários, o crescimento da indústria exigia a formação profissional em ritmo acelerado, o que acabou por retomar o debate em torno da Politecnicia que, passados anos da revolução, ainda não estava consolidado.

Conclusões

Em síntese, a partir dos estudos de Shulgin, é possível esboçar um entendimento sobre o seu conceito central. Por Politecnicia entende-se a práxis educativa, cuja base é o Trabalho em seu sentido ontológico, que consiste na atividade humana fundante dos seres humanos e, conseqüentemente, da realidade social. Dele partem os conteúdos para o aprendizado teórico-prático de diversas técnicas atreladas ao conhecimento amplo do processo de trabalho e o conhecimento humano em geral, incluindo o avanço nas ciências. É destinada à totalidade da vida escolar e possível em uma escola única (unitária), onde ocorra a formação *omnilateral*,

organicamente articulada a um projeto de emancipação humana e, por isso, não capitalista e nem imperialista.

Desse modo, considerando as características radicais atribuídas à Politécnica por Shulgin, poder-se-ia entender que ela – a Politécnica – é uma mera abstração do pensamento e que as condições para a sua realização são impossíveis, sobretudo em uma sociedade capitalista, e, de forma plena, efetivamente são. Vejamos, como exemplo, a complexidade em que se apresenta à materialização dessa perspectiva no elucidativo caso brasileiro, sobretudo pela força da influência dos interesses empresariais nas políticas educacionais.

Com base nas análises de Leher (2012; 2014) destacamos, resumidamente, três importantes momentos da recente história, nos quais as políticas assumiram contornos específicos, sobretudo pela intensidade da correlação de forças em cada momento. O primeiro foi o período em que predominou a ditadura civil-militar, coincidiu com a ascensão das teses do capital humano, as quais foram deliberadamente assumidas nas políticas públicas e traduzidas em orientações que modificaram a estrutura da educação brasileira, com o fim de colocar a formação escolar/universitária a serviço das orientações demandadas pela aceleração industrial¹³.

O segundo, com o processo que culminou na redemocratização do país e a nova constituição federal, onde houve, em certa medida, uma participação popular ampliada e massiva nos debates em torno do direcionamento que o país deveria assumir. Naquele contexto, o tema da escola unitária e politécnica, somada às duras críticas à orientação pedagógica do capital humano, não chegou a incidir diretamente na política educacional, mas deixou um importante legado, inclusive a existência de fóruns de debates, associações de professores e outras organizações que até hoje são fundamentais para pensar os caminhos das políticas educativas do país.

O terceiro corresponde à crise das lutas sociais e da própria teoria crítico socialista, devido à ofensiva do capital, que se caracteriza por dois movimentos: 1) ligado à introdução das teorias do fim do trabalho e à emergência de temas contingentes, a partir das identidades de gênero, etnia, sem necessariamente uma orgânica relação com a situação de classe; 2) a reafirmação das teses do capital humano, sustentadas em documentos produzidos pelo Banco Mundial, onde

¹³ Leher (2014) lembra-nos dos acordos da “Aliança para o progresso” (1964), MEC-USAID (1967/1968) e a Lei nº 5692/1971 (LDB).

reafirmava a importância dessa teoria sobre qualquer outra no campo da educação. Esses dois movimentos articulados dão início a uma nova etapa das políticas públicas brasileiras, marcada pela inserção lenta e gradual dos interesses dos empresários na orientação das políticas educacionais, sob a justificativa de que a escola pública fracassou na missão formativa. Leher (2014) explicita o início desse processo:

Em 2001, uma fração importante desses empresários criou um Movimento com o sugestivo nome de “Brasil Competitivo”, liderado e organizado por um empresário cuja origem é no Rio Grande do Sul: Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau. O que faz esse grupo? Começa a organizar setores empresariais para discutir a suposta falta de qualidade da educação pública. Eles difundem um diagnóstico que não é original, pois já está presente nos documentos de um movimento chamado Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREALC. Quem financia o PREALC é a Agência Estadunidense de Desenvolvimento -, a Fundação Ford, o Banco Mundial. Em suma, os grandes intelectuais coletivos do capital. Qual é o diagnóstico que eles fazem da falta de qualidade? Essencialmente eles estão dizendo o seguinte: os educadores fracassaram, a escola pública foi generalizada, mas é uma escola pública ‘sem qualidade’. Quem sabe fazer as coisas acontecerem? A resposta é óbvia: os empresários. E estes não podem se omitir diante da falência da escola pública, pois isso poderia custar caro à competitividade do país. (p. 169).

Assim, a influência do empresariado¹⁴ nas políticas educativas ganha força gradativamente e de forma silenciosa. A continuidade desse processo acarretou, no ano de 2006, na criação do “Movimento Compromisso Todos pela Educação¹⁵”, formado pelas instituições acima citadas. Enquanto organização que reúne uma fração poderosa da classe dominante, esse movimento exerce influência sobre os mecanismos de decisão que orientam a elaboração das políticas públicas educativas.

¹⁴ Leher (2014) nomina alguns grupos empresariais: Banco Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos, como a Vale e o próprio Grupo Gerdau; os representantes do agronegócio, como a Monsanto (p. 170)

¹⁵ Esse movimento apresenta-se como organização da sociedade civil e funciona, basicamente, por meio da influência dos seus interesses particulares nas políticas públicas da educação, as quais têm sido generalizadas a toda a sociedade, com objetivo de constituir um consenso em torno de suas demandas. Concretamente, essa relação tornou-se cristalina a partir da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2006-2007) pelo governo federal, onde o seu documento-base assume implementar as Metas estabelecidas pelo “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, forjadas a partir dos índices de avaliação internos e externos que são adotados pelo governo. Isso é possível devido ao trânsito livre que os membros dessa organização têm entre as instituições do Estado (p. 171 – 172). Outra forma encontrada pelo movimento para influenciar os caminhos das políticas educativas é por meio das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), as quais são representantes dos empresários na relação direta através das políticas de Estado e dos governos.

Além da constante intervenção dos interesses empresariais nas políticas, convivemos com o incremento da lógica do mercado nas relações que constituem o todo do processo educativo mobilizados pelas políticas públicas, inclusive nos instrumentos democráticos que contam com a participação do povo, como é o caso do Plano Nacional de Educação. Para Leher (2014), nunca vivemos tal situação na educação pública, pois “a cultura das metas, de bater metas, torna-se política de governo e, mais que isso, entra na lei para ser duradoura”. (p. 174).

No âmbito da escola, o direcionamento das políticas educativas tem resultado em uma clara fragmentação do conhecimento e do currículo, a descaracterização da escola enquanto lugar de construção do conhecimento, a transformação dos profissionais da educação em gestores de projetos pontuais, as condições materiais dos professores que são suficientes somente a sua própria reprodução. Diante disso, organizar uma pauta em torno do debate sobre os caminhos da educação pública brasileira, o papel do professor, do conhecimento, todas são demandas que residem em um plano secundário, pois se torna abstrato e sem importância, diante do acúmulo de tarefas que conformam o cotidiano das escolas.

Mas por outro lado, os limites que obstaculizam a existência de relações sociais e educativas anticapitalistas e, conseqüentemente, a Politecnia também apresentam os seus próprios limites, por meio dos quais, não controlam a totalidade da vida social e as possibilidades de superação e práticas não capitalistas. As experiências de resistências, como expressão da luta de classes, são uma realidade. Como exemplo, podem ser citadas as experiências educativas de escolarização desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Nelas, há um esforço, ainda que permeado de contradições e dificuldades de toda a ordem, de concretização do trabalho enquanto princípio educativo, de articulação da escola com a comunidade e as lutas sociais específicas dos povos do campo, com a auto-organização dos estudantes, os diferentes tempos escolares, com a atualidade e há, também, a formulação coletiva de plano de estudos e os processos avaliativos.

Obviamente, o conceito de Politecnia desenvolvido por Shulgin é radical. E ele é radical porque se funda no trabalho como a atividade prática, o principal aspecto dinamizador, embora não único, tanto da forma quanto do conteúdo escolar. Da mesma forma, a transposição mecânica para os dias atuais, notadamente na escola pública, e em condições largamente distintas seria um estreito e, talvez, frustrado

esforço de entendimento, principalmente mediante ao quadro da transição das políticas resumidamente acima exposto. No entanto, segundo a compreensão dos autores do presente artigo, a relação trabalho/educação coloca a exigência de sermos radicais, ou seja, considerar os aspectos histórico-práticos da experiência revolucionária sem abnegar os limites estruturais, bem como as possibilidades que, em nossa realidade, sobretudo no âmbito da escola e políticas públicas, tal fundamento se torna possível.

Neste aspecto, cabe-nos a tarefa de sermos audaciosos, não substituindo o trabalho pelo conhecimento dos diferentes ramos produtivos, das ciências, das artes ou das técnicas, como se constata, muitas vezes, no debate atual. Cabe-nos, isto sim, manter a radicalidade, tanto no que diz respeito às proposições para a escola pública, ainda no Modo de Produção Capitalista, como também nas tentativas do desenvolvimento de experiências onde o trabalho seja central para o desenvolvimento das práticas educativas, em que as possibilidades e condições existirem.

Referências

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: UFMG, v. 23, nº 1, p. 187-205, jan-abr 2014.

FÉLIX, Cláudio Eduardo. MOREIRA, Romilson do Carmo. SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na Escola do Trabalho. **Práxis Educativa**. Vitória da Conquista, n. 3, p. 211-230, 2007.

FERRO, Marc. **A Revolução Russa de 1917**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo (artigos e conferencias)**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 3ª Ed. 2012. p. 19-30.

LEHER, Roberto. Atualidade da Política Pública Educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014, p. 159-178.

MORENO, Nahuel. **As Revoluções do Século XX**. São Paulo: José Luiz e Rosa Sundermann, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A Revolução Russa 1917-1921**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo (artigos e conferencias)**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TRAGTENBERG, Mauricio. **A Revolução Russa**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

UMA ABORDAGEM INTERACIONAL DOS SABERES E DAS CULTURAS PROFISSIONAIS¹

Telmo H. Caria²
Marise Ramos³

Resumo

O artigo aborda o conceito de saber profissional no âmbito das Ciências Sociais vinculado com ao tema culturas profissionais, considerando contribuições da microsociologia, vindas da fenomenologia social e do interacionismo simbólico, em diálogo interdisciplinar com as Ciências Cognitivas e com o pensamento histórico-dialético em alguns aspectos, visando a contribuir para estudos sobre o trabalho profissional em interação social. Conclui destacando a importância de investigações empíricas sobre os elementos que interconectam tais componentes interacionais no interior do grupo profissional e sobre os efeitos das interações multiculturais na reflexividade interna desse mesmo grupo.

Palavras-chave: saber profissional, cultura profissional, microsociologia, sociocognição

AN INTERACTIONAL APPROACH TO KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL CULTURES

Abstract

The article discusses the concept of professional knowledge in the field of Social Sciences linked with the theme professional cultures, considering contributions from microsociology (social phenomenology and symbolic interactionism) in interdisciplinary dialogue with the Cognitive Sciences and with historical-dialectical thinking in some aspects, aiming to contribute to studies of professional work in interaction. Concludes by highlighting the importance of empirical research about interconnect components such interactional within the professional group and the effects of multicultural interactions in professional reflexivity.

Keywords: professional knowledge, professional culture, microsociology, social cognition

¹O conteúdo deste artigo é produto de estudos e pesquisas do primeiro autor, além de diálogos com a segunda no estágio pós-doutoral realizado na UTAD/Portugal, em 2012, ao identificar contribuição desses estudos para se compreender aspectos virtuosos da abordagem das competências que foram apropriadas pelo pensamento neoliberal, como as implicações subjetivas e interacionais dos trabalhadores no desenvolvimento de seus saberes e no enfrentamento das situações concretas de trabalho. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica. DOI:<https://doi.org/10.22409/tn.16i30.p10085>

²Doutor em Sociologia da Educação – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. Docente do Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: tcaria@utad.pt.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4631-1440>.

³Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: mramos@fiocruz.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>.

Introdução

No âmbito da sociologia do conhecimento, identificamos movimentos teóricos e um crescente interesse analítico por conexões entre conceitos e senso comum nas atividades e interações sociais práticas com o conhecimento, inspiradas na fenomenologia social, o que significou um avanço em relação às análises histórico-discursivas dos enunciados das ideias e das doutrinas político-ideológicas e uma focalização no uso prático do conhecimento (COUTER, 1989; DUBOIS, 2001; PHARO *et al.*, 2003). Mesmo assim, a exemplo das correntes que enfatizam as aprendizagens a partir dos processos de recontextualização do conhecimento (BERNSTEIN, 1990, 1996; EVANS *et. al.*, 2011), nessa renovada abordagem, o conhecimento conceitual, disponível, teórica e discursivamente, é o que tem se mantido central (CARIA, 2015).

Esta abordagem revela-se insuficiente para explicar a mobilização de conhecimento numa perspectiva horizontal, que articule práticas e significações em contexto de interação social e profissional, pois o conceito de recontextualização pensa a mobilização do conhecimento a partir de relações sociais que sobrevalorizam quem oferece e quem transmite (as instituições de educação formal, os educadores e os formadores) o conhecimento e não a partir da ação social de quem procura e de quem aprende (de quem usa conhecimento) na prática social (BRASSAC, 2007; CARIA, 2007; SAWCHUK, 2011). A recontextualização, assim, enfatiza a dependência da reflexividade social da reprodução dos poderes desiguais sobre o conhecimento abstrato e, tal como todas as abordagens estruturais e institucionais do social, salienta a determinação da escala macro de análise sobre as atividades práticas e ação social em contexto.

Esta constatação justifica a influência da fenomenologia social na elaboração teórico-metodológica dos saberes profissionais. Primeiramente, cabe explicar tratar-se de um estudo sobre as ações sociais de grupos numa dinâmica cotidiana, constituindo-se, assim, um objeto da microsociologia com inspiração compreensiva. Isto por considerar que a apreensão das formas de uso do conhecimento pelos profissionais em interação contribui para a compreensão de dinâmicas da sociedade. A fenomenologia, por sua vez, nos ajuda a colocar em questão análises sociais que tomam os conhecimentos abstratos como verdades independentes da prática social. Assim, a teorização que tomará corpo ao longo deste texto orienta investigações ao nível micro social, isto é, das interações.

Talvez Edmund Husserl tenha se atentado mais para este plano do que Karl Marx. Afinal, como afirma Paci (1968), Husserl não se interessou por Marx e na realidade o campo dos problemas do marxismo era estranho a suas investigações. Ele explica que em Husserl a psicologia é para a fenomenologia uma espécie de pedra de toque, uma “*ciência das decisões*” (PACI, 1968, p. 233, grifado no original), faltando-lhe o problema da relação entre a esfera das necessidades e das satisfações e sua estrutura condicionante.

Em seu estudo sobre *Fenomenologia e Marxismo*, o referido autor procura “instituir uma relação de recíproca integração e fecundação entre Marx e Husserl” (BOBBIO, 2006, p. 250): “se colocamos o marxismo em relação com a problemática fenomenológica, devemos esperar que se nos revele um marxismo crítico e uma possível nova leitura dos textos marxistas”. (PACI, 1968, p. 233).

Não teríamos pretensão de tal monta quando sinalizamos as contribuições da fenomenologia para o presente estudo, em um diálogo interdisciplinar que inclui o pensamento histórico-dialético. Mas não deixa de nos interessar a proposição do filósofo italiano, ao discutir natureza e história na referida obra, sobre a presença das leis engelianas da dialética na análise fenomenológica de grupos, classes e comunidades. Na análise fenomenológica, segundo ele, modalidades dialéticas como as apresentadas por Engels – compenetração dos opostos, conversão da quantidade em qualidade e vice-versa, negação da negação – deveriam necessariamente ultrapassar a subjetividade entendida como ponto de partida ou como presença vivente e operante: “a subjetividade, já se viu, é também intersubjetividade que se determina em grupos sociais viventes”. (PACI, 1968, p. 234) Este seria um ponto de diálogo entre a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético neste estudo, ou seja, o foco na intersubjetividade que se processa no mundo real.

Uma pretensão para além desta, implicaria tematizar criticamente uma tentativa de integração dessas duas filosofias, tal como fez Bobbio (2006, p. 255), o que foge ao escopo deste texto. Mesmo assim, concordamos com o autor que o marxismo é uma metodologia da história e a fenomenologia não tem a mesma abrangência. A alienação, questão comum a ambas, é abordada por eles distintamente; para o primeiro, é determinada pela ciência, para o segundo, pela economia. Por consequência, enquanto em Husserl a crítica das ciências e a descoberta do mundo-da-vida como esfera pré-categorial permitiria a volta ao sujeito e a sua libertação da

objetividade que o subsume, Marx encontra a objetividade na crítica da economia política ao desvelar a falsificação das relações humanas pelo caráter abstrato desta ciência e pelas “mistificações subjetivas”.

Essas, porém, são questões filosóficas. Colocado no plano sociológico, nosso objeto de estudo – os saberes profissionais – são considerados no mundo do cotidiano da intersubjetividade. Sendo assim, reconhecemos sua delimitação à perspectiva fenomenológica e, em convergência com Karel Kosik (1976, p. 11), seriam manifestações da *pseudoconcreticidade*: “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes”. No mundo da pseudoconcreticidade, a diferença entre fenômeno e essência desaparece. Mas, com este mesmo autor aprendemos que o fenômeno, simultaneamente, revela e esconde a essência. Se assim não fosse, o mundo da realidade se distinguiria radicalmente do mundo do fenômeno. Por esses motivos, reconhecemos a pertinência de tal perspectiva de análise, mas também seus limites pois, “sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível”. (idem, p. 12).

A fenomenologia social, portanto, nos ajuda a não tentar chegar diretamente à essência sem buscar apreender exhaustivamente o fenômeno na sua aparência. Veremos que sua contribuição para este estudo se vê confrontada pelo materialismo histórico-dialético pela categoria contradição, posto que os grupos profissionais, sua experiência, sua cultura e seus saberes se constituem como fenômenos de interações subjetivas que guardam determinações da estrutura social, ao mesmo tempo em que a apropriação de seus saberes pelo reconhecimento das formas de uso do conhecimento abstrato ajudam a recuperar o sentido da agência humana no confronto com esta mesma estrutura.

Além da fenomenologia social, consideramos também as contribuições do interacionismo simbólico. E sobre isto, vale lembrar que as orientações sobre o uso prático do conhecimento não são novas na sociologia. Abordagens teórico-metodológicas inspiradas na sociologia simbólica-interacionista têm continuamente salientado a autonomia da (des)ordem social que se constrói à escala micro das atividades práticas de interação social, inclusive perspectivando-a em diálogo com várias correntes da psicologia (BLUMER, 1982). Porém, muitas das pesquisas que seguem esse caminho acabam por centrar-se na análise da construção da mente e

da identidade do sujeito cognitivo, ou na especificidade das significações, das crenças e dos conteúdos de conhecimento das atividades práticas locais, tendendo a ser acusadas de desenvolverem explicações subjetivistas e relativistas do conhecimento e da reflexividade social. Entendemos que a compreensão dos processos sociais que considerem a agência humana não pode prescindir do estudo da experiência dos sujeitos na produção de sua existência no plano do cotidiano e da estrutura social. Para isto, uma contribuição para se superar os limites da abordagem fenomenológica e/ou sócio-interacionista são algumas categorias de Edward Thompson (1981) sobre a experiência humana, às quais recorreremos em alguns pontos deste texto.

A abordagem do saber profissional⁴ como parte de uma cultura de grupo, por sua vez, ao colocar seu interesse para além da recontextualização do conhecimento e das pesquisas que visam coletar os conhecimentos e as crenças subjetivas das pessoas, procura enfocar processos sociocognitivos de aprendizagem e uso do conhecimento de forma contextual e situacional, sem desprezar influências das relações sociais institucionalizadas e relações de poder mais amplas sobre o conhecimento (QUÉRÉ & FORNEL, 1999). Nesse sentido, entende o poder como constituinte das interações sociais e não opõe agência humana à estrutura social (CARIA, 2008, 2010).

A sociocognição – o uso do conhecimento associado à aprendizagem na interação – advém de um aporte interdisciplinar, incluindo contribuições mais recentes da psicologia cognitiva e das ciências cognitivas. Essas, porém, devem contribuir para uma compreensão da mente na perspectiva da ação social e não estritamente da organização e formas das representações mentais internas ao sujeito, como é propósito da psicologia cognitivista (EVANS, 2008; STERNBERG & HORVATH, 1999; SUN, 2002; CARIA, 2017).

Inicialmente, discutimos o conceito de saber profissional como o conhecimento em uso por profissionais em situações de trabalho, sendo constituído por dualidades epistemológica, cognitiva e social. Ao ter a ciência e a experiência como fontes, emerge de interações nos grupos profissionais em que se instauram tensões advindas

⁴ O conceito de *professional* deve ser entendido no âmbito da tradição internacional de pesquisa em Sociologia dos Grupos Profissionais e sua associação, mais recente, com a Sociologia das Organizações (Dubar & Tripier, 1998; Noordegraaf, 2007; Caria, 2013).

das diferenças de poder em confronto com identidades coletivas e com a reflexividade social. (CARIA, 2005, 2008).

Passamos, depois, ao diálogo com as ciências cognitivas a partir do conceito de sociocognição, mantendo uma referência sociológica, isto é, colocando práticas, ações, atividades, interações, mais do que as pessoas, no centro do interesse analítico. Discutimos também o saber profissional na perspectiva da comunicação com os usuários quando, pela linguagem – meio de externalização sociocognitiva – podem se manifestar desigualdades de poder e de conhecimento entre as pessoas em interação.

O Saber Profissional como objeto de investigação

Para melhor compreender o conceito de saber, importa repetir que enfatizamos os processos de aprendizagem que decorrem do uso do conhecimento, pelos sujeitos sociais, na ação.

Assim, o saber não se confunde com o conhecimento científico, com recortes e apropriações aplicadas – conhecimento técnico e tecnológico – ou, ainda com enunciados de ordem filosófica, jurídica ou equivalentes. No escopo de nosso estudo, esses serão reconhecidos como conhecimento abstrato.

O conhecimento abstrato, ainda que delimite e em grande medida defina profissões (ABBOTT, 1988; EVETTS, 2003; BRANTE, 2010), não se configura imediatamente como saberes profissionais, mas sim como uma de suas fontes. A outra é a experiência prática. No trabalho profissional processa-se uma transformação prática do conhecimento abstrato para que seja adequado à intervenção profissional em situação e na interação social, gerando uma forma situada do conhecimento: o saber profissional. Por meio deste, os membros de um grupo coordenam suas ações em situação com consciência prática; isto é, com um conhecimento tácito habitualmente utilizado no desenvolvimento de sequências de conduta (COLLINS & EVANS, 2007; PAVLIN *et al.*, 2010; GHERRARDI, 2007; STERNBERG & HORVATH, 1999; CARIA, 2017b).

Neste processo, os critérios acadêmicos normalmente utilizados para se julgar a validade de um conhecimento – coerência dos enunciados, rigor conceitual e generalização dos problemas diagnosticados – adquirem uma relação tensional com a ambiguidade e ambivalência dos significados partilhados na interação social, com a

subjetividade das interpretações dos problemas e dos casos e com a procura de eficácia para os resultados obtidos, por relação com aquilo que é prescrito socialmente e é assumido pela ideologia e saberes tácitos que suportam o poder profissional numa dada sociedade (CARIA, 2014).

Esta tensão pode ter várias interpretações teóricas. Na perspectiva dos processos de recontextualização do conhecimento abstrato, trata-se de reconhecer que o saber se organiza pela mediação que a experiência e a reflexividade do profissional fazem entre a teoria e a especificidade dos casos sobre os quais o trabalho profissional se debruça, visando uma intervenção profissional em contexto que saiba lidar com o contingente e o incerto dos problemas sociais a partir de princípios e regras abstratas de aplicação generalista (SHON, 1983; ABBOTT, 1988; CARIA, 2000; CARIA *et al.*, 2012).

Complementar esta perspectiva com uma contribuição interacionista, permite também afirmar que na cultura profissional existe uma especificidade pragmática no trabalho quando este visa a atender expectativas dos usuários. Por esta especificidade, o saber resulta da interpretação do curso da interação social nos seus efeitos imediatos, cognitivos e expressivos, na atuação do outro, e suas consequências naquilo que acontece, aqui e agora.

Essa perspectiva se confronta com aquela discutida por Zarifian (1994) sobre as organizações qualificantes e aprendizes, cuja característica seria se aproveitar da imprevisibilidade da produção como origem e ocasião de aprendizagem para trabalhadores e organização. Ainda que ambas as abordagens valorizem as componentes cognitiva e comunicacional das interações no trabalho, as organizações que adotam tal perspectiva de gestão visam, na lógica da aprendizagem organizacional, a apropriação dos saberes tácitos dos trabalhadores ao formalizá-los, “tornando-os proposições explícitas e transformando-os em estruturas de rotina, que constituem a memória da organização [...] designadas pelos termos de competências organizacionais”. (RAMOS, 2001, p. 207) Ao contrário disto, interessa-nos o estudo dos saberes profissionais muito mais como resultantes de constrangimentos e tensões que potencializam soluções no fluxo da interação no interior de um grupo profissional e, que pode, inclusive, proteger e/ou manter a coesão do grupo frente ao poder institucional. Do ponto de vista epistemológico, como indicam alguns dos estudos etnográficos desenvolvidos em Portugal (CARIA, 2000, 2011; LOUREIRO, 2008;

PEREIRA, 2008; CARIA e PEREIRA, 2017) e no Brasil (RAMOS, 2011, 2015, 2017), a dualidade se manifesta numa articulação complexa, contraditória e variável, onde o implícito e o tácito parecem ter um importante papel.

Ao trazer a categoria experiência para o estudo dos saberes profissionais, Ramos (no prelo) trata da experiência direta e indireta, explicitando uma tensão desse termo nas perspectivas pragmática e histórico-dialética, exposta a seguir.

Os pragmatistas, ao considerarem que todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta, elidem o fato de que o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta. No trabalho profissional, certamente ocorre a experiência direta com situações, tornando-se uma fonte empírica de conhecimentos. A formação profissional/escolar, por sua vez, é uma experiência indireta com a realidade, fonte de conhecimentos já produzidos por outros sujeitos no processo histórico-social de apropriação da realidade.

Nas situações de trabalho, experiência direta e indireta com a realidade se encontram como práxis produtiva e social. A elaboração teórico-metodológica dos saberes profissionais aqui expostas originária de pesquisas realizadas em Portugal enfrenta contradições no Brasil. Por ser um país de capitalismo dependente (FERNANDES, 2006), a acumulação de capital se baseou na superexploração do trabalho e na desqualificação da maioria dos trabalhadores, manifesta na baixa escolaridade média da população.

Assim, enquanto em Portugal se estudam saberes de profissionais de nível superior (CARIA, 2010), no Brasil, outras pesquisas (RAMOS, 2011, 2015, 2017) têm-se voltado para profissionais de nível médio, trabalhadores técnicos da saúde. Muitos desses trabalhadores obtiveram antes a experiência prática no trabalho para, depois, realizarem a formação técnica. Ademais, eles desenvolvem seu trabalho com baixa autonomia e elevada subordinação ao profissional de nível superior.

Esses trabalhadores possuem baixo poder econômico, social e simbólico. Suas atividades têm por base o conhecimento científico que orienta procedimentos técnicos, mas o acesso a esse conhecimento de forma sistematizada foi delimitado pelo nível de ensino exigido, de modo que os conteúdos selecionados pelas escolas que os formam tendem a ser restritos àqueles considerados necessários a orientar bons procedimentos práticos (RAMOS, 2010). Mesmo com essa configuração, o conhecimento científico está presente na atividade de trabalho, seja explícita ou

implicitamente; e os trabalhadores fazem algum uso deles. Tais usos sofrem influência de determinações estruturais, tais como as condições de classe, as políticas de educação básica e de educação profissional; além de relações de poder instauradas entre subalternos e superiores e entre pares de um mesmo contexto profissional (RAMOS, 2014). Essa realidade desafia a teoria original ao confrontá-la com as relações sociais de produção em uma formação social concreta como o Brasil.

Ao estudar os saberes profissionais de técnicos de nível médio de vinte equipes da Saúde da Família das cinco regiões brasileiras (RAMOS, 2017), por exemplo, identificamos uma importante capacidade resolutiva das equipes, porém, em circunstâncias débeis e/ou heterogêneas de formação no interior da equipe. No que tange à educação formal, tendo-se a ciência como uma das fontes, tais debilidades e/ou heterogeneidades decorrem de um lado, dos limites da formação inicial; e de outro, da insuficiência da formação continuada. Já em relação aos aprendizados da prática, quando a experiência predomina como fonte de conhecimentos, a manutenção de relações hierárquicas, ao invés de tornarem a heterogeneidade da formação em oportunidades de aprendizagem mútua, acabam por reiterá-las, perdendo-se, assim, o potencial formativo da experiência profissional vivida coletivamente e confirmando a configuração mais de equipes fragmentadas em seus interesses e poder do que por eles integradas.

Cultura Profissional: um poder e um saber coletivo situado

Situar o conceito de saber profissional no âmbito de uma cultura supõe considerar que, independentemente da epistemologia-fonte usada ser científica ou ser prática e experiencial, ele constrói-se na interação com o outro, num processo de ajustamento de expectativas mútuas e de atribuição de significados às coisas e às ações do meio social envolvente. Nesta perspectiva interacionista sobre o conceito de cultura, pretende-se evitar que, por um lado, o conhecimento usado pelo indivíduo para agir numa dada situação seja concebido como independente do uso que o seu interlocutor lhe dá, isto é, dos significados atribuídos pelo outro à mesma situação. Porém, como já afirmamos, pretende-se evitar que o conhecimento seja perspectivado somente como o resultado de um processo socializador de conformação dos indivíduos a estruturas simbólicas ou a instituições culturais no qual a experiência

possuída seja mais ou menos equivalente ao conhecimento social herdado (BLUMER, 1982).

Nesse sentido, propomos mais uma vez o diálogo com o historiador Thompson (1981), quando este afirma que considerar os valores somente como impostos pela classe dominante seria um equívoco em relação a todo o processo social e cultural: “ao negar a ideia de imposição heterônoma, ele não desvincula completamente os valores da ideologia, mas os coloca no plano da cultura, o que significa reconhecê-los como experiência vivida” (RAMOS, 2018).

No estudo dos saberes profissionais, o conceito de cultura põe em evidência que os conhecimentos abstratos e experienciais usados em situação não são apenas uma criação individual ou um produto institucional. São um processo social de construção que tem, simultaneamente, motivações cognitivas de ação e resolução de problemas comuns e de comunicação de significações variadas capazes de exprimir e negociar uma identidade social partilhada. É a conjugação destas duas motivações que permite dizer que a cultura que constrói em situação o saber profissional está ao mesmo tempo construindo um grupo de pares: associando uma prática situada de trabalho com uma diferenciação grupal identitária (QUEIROZ & ZIOTKOWSKI, 1997).

No entanto, como indica a fenomenologia social, o que está em causa não é só a construção social de um grupo profissional. Ao desenvolver-se na interação social um cotidiano compartilhado em comum e um repertório de experiências sociais coletivas, a cultura profissional constrói um mundo social próprio, onde os outros existem por referência aos limites e aos horizontes desse mundo auto referenciável. A realidade social é suportada por uma atitude natural que apaga o processo cultural de construção dessa realidade, fazendo com que a percepção, a identidade e a reflexividade da cultura profissional dependam em primeiro lugar da consciência prática que existe na interação social sobre o que se acredita ser o mundo (SCHUTZ, 1994; DENYS, 2001). Neste contexto, todo o uso que se fizer do conhecimento abstrato institucionalizado está dependente dos limites e dos horizontes que uma cultura profissional herda, tem e potência quando constrói a realidade social e quando reproduz uma ordem interacional.

Se ampliarmos a construção do objeto na perspectiva histórico-dialética, os grupos profissionais seriam entendidos como particularidades sociais que podem ou não se identificar como classe trabalhadora. Não é possível partir-se de um ou outro

pressuposto, mas trata-se de uma questão que o pesquisador pode se colocar ao ser coerente com essa filosofia. Neste caso, tensionando tanto com a fenomenologia social, quanto com o pragmatismo, teria que se colocar a categoria experiência humana no plano das relações sociais de produção, para além das interacionais; e a cultura, como materialização dessa experiência a qual, por sua vez, “exerce pressões sobre a consciência social existente” (THOMPSON, 1981, p. 16). Nesse sentido, o estudo dos saberes de grupos profissionais poderia ajudar a compreender dinâmicas e processos pelos quais os trabalhadores se afirmam, em suas relações de trabalho, como sujeitos das relações sociais de produção e, assim, resistem e elaboram formas de enfrentamento à dominação.

As pesquisas que informam este texto não se colocaram tal desafio⁵. Porém, o escopo teórico até então construído, não ignora que a construção de uma cultura profissional é constrangida por poderes de estruturas e instituições sociais exteriores mais amplos e não deixa de poder gerar, em articulação com outros processos simbólicos e culturais (incluindo o conhecimento abstrato), consequências sociais que poderão ir além da realidade e da identidade herdadas e reproduzidas por um dado grupo.

A ordem social interacional que é construída pela cultura contém prescrições, normas e regras gerais que lhe são externas, mas que precisam ser atualizadas à medida que o processo de interação social ocorre porque ela não está acima da história, nem é obrigatoriamente homogênea.

Esta dualidade, estruturante da vida social, permite afirmar que toda a ordem cultural – reproduzida pelo poder-constrangimento – contém uma história de desordens, de desigualdades e conflitos sociais e culturais – reproduzida pelo poder-capacitador – que também precisa ser regulado na interação social. Trata-se de uma dualidade do poder que introduz uma descontinuidade nas interações sociais. Aquilo

⁵ As pesquisas coordenadas pelo primeiro autor deste artigo valem-se predominantemente da contribuição da fenomenologia social, enquanto as da segunda autora têm-se apoiado na teoria sobre saberes profissionais por ele desenvolvida, mas propõem extrapolar a análise do plano micro para o macrossocial, a partir do materialismo histórico-dialético, com contribuições do materialismo cultural de Raymond Williams, do conceito de experiência em Edward Thompson e de práxis em Antônio Gramsci, ainda delimitado ao plano teórico e não empírico. O confronto dessas perspectivas tem-se mostrado virtuoso, para os autores, no estudo dos saberes de grupos profissionais ao ajudar a compreender dinâmicas e processos desiguais de ativação e mobilização de conhecimento tácito-experiencial e conhecimento explícito-abstrato, pelos quais os trabalhadores se podem afirmar como sujeitos das relações sociais e, assim, resistir e elaborar formas de enfrentamento à dominação socio-econômica e/ou socio-cultural.

que se herda como conhecimento provado e validado por gerações anteriores não é necessariamente equivalente àquilo que se exprime e pratica na situação; isto é, a identidade social que garante a reprodução do passado no presente opera em situação sem ter que estabelecer uma equivalência automática entre o interiorizado-incorporado e o exteriorizado-comunicado.

Numa interpretação menos psicológica do interacionismo simbólico fala-se de uma tensão (de um potencial desencaixe) na identidade social de um grupo entre aquilo que é atribuído pelos outros a nós e aquilo que herdamos da nossa experiência coletiva e que nos permite ter uma expectativa social sobre os outros (DUBAR, 1997; CARIA *et. al.*, 2017).

Na referência praxiológica reconhece-se que pode existir uma descontinuidade (uma *histeresis* da prática que manifestaria um envelhecimento do *habitus*) entre as estruturas sociais e simbólicas passadas herdadas, nas quais os grupos sociais são socializados, e as estruturas de poder atuais, nas quais os grupos sociais atuam como agentes simbólicos e culturais (BOURDIEU, 1972, 1997).

As ideias de “experiência herdada” e “experiência transformada” de Thompson (1998), por sua vez, expressam o movimento de construção, transmissão e transformação cultural na classe. As formas de resistência à dominação nas estratégias de organização cotidiana do povo visam, muitas vezes pela defesa e manutenção de sua cultura, garantir condições para sua existência.

Na nossa perspectiva existe uma interdependência entre a dualidade do poder e a dualidade das mentes que organizam os saberes profissionais. Ambas se encontram na construção cultural dos grupos profissionais ao nível da interação social. A primeira dualidade salienta o fato de ser possível haver improvisação prática apesar dos constrangimentos externos e das consequências não previstas da ação. A segunda salienta o fato de poder haver uso do conhecimento abstrato e uma atitude reflexiva face ao mundo social, apesar da subordinação da cultura aos processos que ordenam o social na interação. Vejamos como estes dois processos podem ser pensados em conjunto com base nas conclusões dos estudos etnográficos que temos desenvolvido, que referenciamos anteriormente.

O trabalho profissional sofre constrangimentos externos porque é alvo de expectativas institucionais e sociais. Pode-se supor que ao necessário alinhamento de seus procedimentos a essas expectativas corresponda algum nível de

subordinação da cultura do grupo profissional à ordem social. As interações no interior do grupo tenderiam a se orientar em defesa da sua coesão frente aos constrangimentos e, nesse sentido, o movimento predominante seria evitar o conflito e buscar o consenso, afastando ou silenciando as perturbações. Sob tal lógica, o que tenderia a predominar na interação seriam condutas automáticas; isto é, agir como de costume, correspondendo às expectativas mútuas influenciadas pela defesa da coesão interna face aos constrangimentos externos.

As interações realizadas nesses termos são produtoras do senso comum compartilhado pelo respectivo grupo – um conhecimento tácito coletivo (Collins, 2010) – que consolidam uma cultura profissional. Porém, há situações em que as tensões não são eliminadas pelo consenso nem acirradas ao ponto de se irromper o conflito, pois a construção de uma identidade social partilhada, numa dada conjuntura, não pressupõe práticas iguais.

Nesses casos, como as ações reprodutoras se desestabilizam, os automatismos não conseguem manter o fluxo da interação. Surgem os imprevistos, que advêm de processos sociocognitivos não-representacionais; isto é, da intuição, da capacidade de associar experiências com expectativas e de selecionar oportunidades e alternativas. Os imprevistos se tornam aprendizagens mútuas para as quais as divergências de sentido, desde que negociadas internamente, tornam-se uma oportunidade, e compõem os saberes profissionais juntamente com os automatismos consolidados na prática do grupo profissional.

Ao mesmo tempo, as respostas do grupo profissional a constrangimentos e expectativas externas podem levar à afirmação de interesses, projetos e ações comuns que exigem da cultura profissional o uso de conhecimento abstrato e o investimento na reflexividade profissional. Nesses casos, a coesão interna visa tanto manter o fluxo das interações, mas também assegurar uma relativização do seu etnocentrismo cultural, potenciando o uso da razão teórica e crítica em relações sociais mais amplas, inclusive para atuar sobre os constrangimentos que a subordinam. O saber profissional, neste caso, se revela em competências analíticas, em articulação e contraposição às de tipo automáticas e intuitivas.

Enfocamos até aqui as interações no interior do grupo profissional por relação com a dualidade de processos, mais ou menos articulados ou descontínuos entre consenso-imprevisto e divergência-consciência crítica. Mas as que se processam

deste com os usuários dos serviços também têm relevância e trazem outros elementos para a análise, dado que neste caso trata-se de relações multiculturais.

Estas relações podem ser reproduzidas automaticamente num sistema de papéis e estatutos que legitima as diferenças de poder e conhecimento entre profissionais e usuários, desde que na interação social esses participantes tenham uma atitude de conformação mútua com as normas sociais institucionalizadas. Sempre que esta conformação normativa não ocorre, à escala micro da interação acumulam-se tensões e perturbações nas expectativas mútuas. Neste quadro, as culturas profissionais têm uma de duas alternativas extremas: ou se fecham no seu etnocentrismo profissional e geram exclusão dos usuários menos conformados, fazendo uso da violência simbólica para que as relações assimétricas na comunicação sejam reproduzidas; ou relativizam o seu etnocentrismo e geram inclusão social procurando desenvolver relações de compreensão também com os usuários que mais perturbam a interação.

No primeiro caso, a cultura profissional usa o seu poder constrangedor e em consequência o conhecimento prático e experiencial frente ao senso comum dos usuários sobre os problemas sociais em que estão envolvidos que é considerado irrelevante e supérfluo para o saber profissional. No segundo, ao contrariar e minimizar o uso da violência simbólica, a cultura profissional usa o seu poder capacitador para possibilitar uma ressignificação do seu saber pelo senso comum dos usuários, abdicando do monopólio do conhecimento em benefício de uma compreensão mútua menos desigual. A comunicação, uma mediação fundamental para a eficácia do trabalho profissional, ocorre pelo encontro contraditório entre a linguagem profissional e a linguagem comum dos usuários.

Entre esses dois extremos estão outras possibilidades que dependem não só do profissional, mas também da receptividade do usuário, porque a rigor, não há uma fronteira clara, ou uma dicotomia, entre as duas soluções. Como referimos, o poder constrangedor não se opõe ao poder capacitador dado que, por um lado, o uso do conhecimento abstrato pode dar ao profissional uma consciência crítica de que precisa desenvolver relações de compreensão mútua com os usuários, mas não é por isso que passa a ter automaticamente o saber prático e experiencial para encontrar formas e meios de expressão a uma comunicação menos assimétrica. O profissional precisa improvisar, valendo-se de sua experiência anterior para lidar com usuários com

condutas desviantes. Assim, acaba por construir o saber profissional necessário a esse fim.

Em conclusão, a interdependência entre dualidade de poder e dualidade das mentes nesse tipo de interação se processaria da seguinte forma: quanto mais o conhecimento abstrato e a reflexividade profissional forem orientados para a compreensão do usuário, menor o recurso à violência é visto como um meio legítimo de ação, ainda que isso não seja suficiente para se saber melhor lidar com a diferença cultural; quanto mais houver experiência de improvisar para gerar compreensão, menos o uso da violência será visto como um meio cultural do grupo, ainda que isso não seja suficiente para se saber porque é que em cada caso um dado improvisado é mais eficaz do que outros. A seção que se segue aprofunda o estudo do saber profissional nessas duas perspectivas.

O Saber Profissional como representação situada: uma abordagem cognitiva da ação

Nossa abordagem cognitiva do saber profissional não opõe os princípios da representação simbólica aos da ação situada, tal como se pode encontrar nos debates das Ciências Cognitivas (QUÉRÉ & SCHOCH, 1998; VARELA *et al.*, 2003; VERA & SIMON, 1993; FRAWLEY, 1997; WILSON, 2002). O que nos parece fundamental é reconhecer que o conhecimento produzido a partir de representações mentais do mundo objetivo tem limites para domínios indefinidos de tarefas como a experiência cotidiana.

Na seção anterior referimo-nos à dualidade epistemológica que produz os saberes profissionais: a prática e a teoria. Abordaremos, agora, a dualidade sociocognitiva, dada à coexistência de formas de pensamento de tipo pragmático e analítico no trabalho profissional. Esta dualidade é abordada pelas teorias da mente dual (EVANS, 2009, 2008; SUN, 2002) que nos ajudam a compreender a cognição sendo constituída por processos de representação, percepção e associação que se interconectam no agir em situação.

Nessa abordagem, o cérebro humano conteria dois sistemas paralelos de cognição, ou duas mentes: uma pragmática e outra analítica. A primeira produziria, armazenaria e utilizaria conhecimentos que são inerentemente implícitos envolvendo a percepção, a atenção, a associação e a aquisição de habilidades motoras, além de

sensações e respostas emocionais e intuitivas. Ela opera predominantemente, através dos processos de tipo 1 – rápidos, automáticos, com alta capacidade de processamento com baixo esforço. Trata-se de automatismos que orientam o comportamento diretamente sem precisar de atenção controlada, ao reconhecerem imediatamente padrões e regularidades de ação que não passam pela consciência. A segunda mente usaria conhecimento explícito e operaria primariamente através de processos de tipo 2 – lentos, controlados, de capacidade limitada e elevado esforço. Esses incluem raciocínio lógico, analítico e hipotético, via suposições e simulações mentais conscientes baseadas em princípios e regras explícitos.

Ainda que os processos de tipo 1 formem o sistema designado como mente pragmática e os de tipo 2, o sistema da mente analítica, considera-se pertinente – para não se ficar apenas no estudo psicológico das estruturas cognitivas internas ao sujeito – a hipótese da existência de ambos os tipos de processamentos em cada uma das mentes (Evans, 2009): primeiro, a extração de saber da prática; segundo, a recontextualização rotineira do saber. No primeiro os conhecimentos implícitos poderiam ser também processados analiticamente na forma de associações e comparações seletivas, relativas à reflexão a partir da experiência entre diferentes contextos de ação. No segundo, os conhecimentos explícitos poderiam ser processados rápida e automaticamente, visando a recontextualização de princípios e regras gerais, na forma de normas e rotinas práticas de pensamento e ação recorrentemente aplicadas.

Para nós, é essencial esta hipótese, pois dela, como veremos, depende o próprio conceito de saber profissional como construção social na articulação entre mentes-epistemologias do conhecimento (CARIA, 2017a).

O Saber Profissional na interação multicultural: uma abordagem na perspectiva da comunicação

O papel da linguagem na interação entre profissionais e usuários – aquilo que designamos como a componente comunicacional da ordem interacional nas relações multiculturais – é também relevante, uma vez que nesse tipo de interação as desigualdades de poder e conhecimento manifestadas na comunicação podem ser muito marcantes. Sendo assim, o estudo da sociocognição na perspectiva interacional buscaria também entender o saber profissional sob o enfoque da comunicação com o

outro (com outras culturas), considerando a linguagem como externalização sociocognitiva; ou seja, como mediação que mantém o fluxo da interação social pelo diálogo. Para tal propósito, encontramos na abordagem sobre os gêneros discursivos de Bakhtine (1977), uma possibilidade teórica.

Para o autor, as falas sociais em uso numa situação medeiam a relação entre o sujeito, a língua e o mundo, fixando o regime social de funcionamento da língua que são os gêneros. Não se trata de uma norma, ou de regras explícitas de uso da linguagem, mas sim de um estoque de enunciados mutuamente esperados, protótipos de maneira de dizer ou de não dizer num espaço sociodiscursivo, que retêm a memória social nos atos comunicativos. Eles trazem os subtendidos – o conhecimento implícito na comunicação que constitui o tácito coletivo (COLLINS, 2010) – que regem as relações com os objetos e entre as pessoas, tradições adquiridas que se exprimem e se preservam nas palavras. Quando partilhado, o gênero permite o fluxo do diálogo e, portanto, a partilha de um cotidiano de vivências implícitas comuns, no sentido fenomenológico. Quando não partilhado, pode travar o fluxo do diálogo, evidenciando perturbações nas expectativas mútuas de interação, para as quais é necessário encontrar soluções ajustadas à (des)ordem interacional.

Para focar o saber profissional nesta perspectiva, consideramos a linguagem profissional como um gênero discursivo, constituída por significados científicos explícitos e por outros tácitos compartilhados pelo grupo profissional. Os usuários dos serviços, por sua vez, entram em interação com os profissionais a partir de sua linguagem diária corrente que não é a mesma do gênero discursivo profissional. Mas os usuários não conformam um grupo cultural com identidade própria, dada a grande diversidade de origens sociais e culturais destes, especialmente quando se trata de serviços profissionais no âmbito do desenvolvimento de políticas públicas (orientação que temos privilegiado no contexto dos nossos trabalhos anteriores). Por esta razão, abordamos a componente comunicacional desse tipo de interação a partir da orientação que o profissional confere à sua fala com o usuário, uma vez que podemos falar da existência de um gênero discursivo do grupo profissional, mas não podemos fazer o mesmo em relação aos usuários.

No âmbito de uma cultura profissional, o gênero discursivo pode ser entendido como a externalização da cultura pela linguagem e contribui para a unidade do grupo. Porém, o gênero discursivo profissional pode contribuir também para o fechamento

etnocêntrico da cultura profissional, tornando-se um obstáculo para a fluência da comunicação na relação multicultural entre profissional e usuário, uma vez que as dualidades de poder e de conhecimento institucionalmente reproduzidas e legitimadas se podem estender, na comunicação, para uma forma de dualidade de poder sobre a linguagem.

Profissional e usuários dominam gêneros discursivos distintos, sendo próprio dessa interação o predomínio do gênero discursivo profissional que organiza e externaliza o saber profissional necessário e esperado pelo usuário para a eficácia na resolução de seus problemas. No enfrentamento dessa dualidade, o profissional pode se dispor a ressignificar a linguagem profissional com a linguagem comum, a fim de proporcionar maiores condições de compreensão pelo usuário. Trata-se da orientação da fala para a partilha. Diferentemente, o profissional pode orientar sua fala demarcando a diferença entre sua linguagem e a linguagem comum. Designamos tal orientação como distinção. Podemos dizer, então, que a interação multicultural entre profissional e usuário ocorre em contextos sociodiscursivos formados pelo encontro entre as orientações das respectivas falas. Quando a fala profissional orientada pela partilha encontra-se com a fala receptiva do usuário, tem-se um contexto de coordenação compreensiva entre os sujeitos; contexto este no qual interesses do profissional e do usuário passam a convergir.

Conclusão

Buscamos compreender a sociocognição uma perspectiva interdisciplinar, com contribuições da sociologia do conhecimento, da fenomenologia social, do interacionismo simbólico e das ciências cognitivas, considerando diálogos em alguns aspectos com o pensamento histórico-dialético. A construção do conceito de saber profissional como uma referência organizativa da cultura profissional enfocou o processo de transformação do conhecimento científico da profissão por práticas sociais comuns. Privilegiou-se o enfoque analítico que ressalta e problematiza as dualidades que se confrontam e se articulam na dinâmica interacional no interior do grupo profissional e na relação deste com os usuários dos serviços.

Na abordagem do saber profissional, discutimos as dualidades epistemológica (teoria e prática) e cognitiva (mentes analítica e pragmática) a partir das quais este saber é produzido. Compreendendo que o saber profissional só se produz em

interação com o outro, num processo de ajustamento de expectativas mútuas e de atribuição de significados às coisas e às ações do meio social envolvente, demonstramos que seu caráter interacional e coletivo conforma a cultura profissional.

Numa perspectiva fenomenológica, discutimos que a percepção, a identidade e a reflexividade da cultura profissional depende também da consciência prática dos sujeitos na interação e não só do que seus determinantes estruturais. Nesse âmbito, destacamos a dualidade de poder que se interconecta com a dualidade epistemológica e cognitiva do saber profissional, privilegiando as perspectivas da descontinuidade que existe entre o herdado e o determinado social e estruturalmente e as práticas sociais que implicam novos improvisos ou análises em situações atuais. O detalhamento analítico da dinâmica interacional do grupo na perspectiva cognitiva nos levou a discutir a relação entre os automatismos, a intuição e a capacidade de análise dos profissionais, as quais exprimem a flexibilidade que as situações impõem às dimensões epistemológica e cognitiva do conhecimento. Não nos furtamos a questionar as possibilidades desse estudo na perspectiva histórico-dialética, o que exigiria dar centralidade ao conceito de classe social e a discussão da categoria experiência e cultura nesse sentido. Apontamos, porém, os limites desse movimento no diálogo aqui construído.

Externamente ao grupo, optamos por focar a dualidade de poder que existe na relação deste com os usuários do trabalho profissional, posto que essa relação é, necessariamente, orientada pela desigualdade de conhecimento legitimada e reproduzida institucionalmente. Conformam-se, nesses casos, interações de tipo multiculturais nas quais a comunicação torna-se uma componente fundamental, dado que nesta se reproduzem as desigualdades anteriores. A forma como o profissional usa a linguagem pode ser decisiva para a eficácia do seu trabalho, especialmente quando o usuário não legitima a desigualdade de poder e reconhece as perturbações na interação como desafios profissionais.

Com esta problemática, demonstramos que distintos contextos sociodiscursivos podem instaurar na relação multicultural, dependendo da orientação da fala dos respectivos interlocutores, o que nos deu indicações sobre como o profissional pode ser levado a agir a partir das expectativas dos usuários, de suas próprias expectativas em relação ao seu conhecimento e ao papel dos usuários e, finalmente, em relação às expectativas de seu grupo profissional. Em todas as

situações, por implicar negociação de significados entre os sujeitos que seja eficaz para a manutenção do fluxo da interação, as referências identitárias do grupo parecem ser fundamentais para que o encontro multicultural não seja inviabilizado.

Do ponto de vista teórico-metodológico, apresentamos aqui duas aprendizagens. A primeira, de que uma teoria cujos conceitos precisam ser historicizados face à realidade empírica que pretende explicar talvez requeira o diálogo com outras teorias para atender a uma exigência do próprio objeto científico. Nesse sentido, é possível que os conceitos experiência e cultura possam nos orientar no estudo de grupos sociais para apreendermos sua materialidade como classe. Esta pode ser também uma razão para se estudar o senso comum, o conhecimento prático, os saberes de grupos profissionais a partir de sua própria experiência e não somente dos processos formais de aquisição do conhecimento científico.

Como afirmamos na introdução deste texto, a possibilidade do diálogo entre o materialismo histórico-dialético e a fenomenologia estaria em que o primeiro não visa transcender imediatamente o fenômeno em busca da essência, mas reconhece não se poder ir além do fenômeno sem primeiro buscar compreendê-lo exaustivamente na sua manifestação empírica. Compreender o fenômeno na sua manifestação empírica parece-nos ser o projeto da fenomenologia. O do materialismo é tentar captar o que o fenômeno revela e, ao mesmo tempo, esconde.

Referências

ABBOTT, Andrew. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1988.

BAKHTINE, Mickail. **Le marxism et la philosophie du langage**: essai d'application de la method sociologique en linguistique. Paris: Minuit, 1977.

BERNSTEIN, Besil. **The structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.

BERNSTEIN, Besil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx nem contra Marx**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BLUMER, Herbert. **El interaccionismo simbolico**: perspectiva y metodo. Barcelona: Hora, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Méditations Pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une theorie de la pratique**: précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris, Genève: Droz, 1972.

BRANTE, Thomas. **Professional fields and truth regimes**: in search of alternative approaches. *Comparative Sociology*, n.9, p. 843-886. 2010.

BRASSAC, Christian. Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organizations. **Revue d'Anthropologie des Connaissances**, n.1, p. 121-135. 2007.

CARIA, Telmo. A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar sobre a dualidade do uso social do conhecimento, **Análise Social**, n. 224 (vol.LII-3), pp.498-532. 2017a.

CARIA, Telmo. O situado, o tácito e o quotidiano do saber: contribuições microsociológicas. In: Caria, Telmo H; Pereira, Fernando A. (eds.), **Saber profissional em Serviço Social**: uma perspectiva etnográfico-situacional (39-60). Viseu: Psicosoma, 2017b.

CARIA, Telmo. Hierarquias de conhecimento e saber profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.154. 2015.

CARIA, Telmo. O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In: TORRES, Leonor; PALHARES, José Augusto. **Metodologias de Investigação em Ciências Sociais da Educação**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014. p.39-64.

CARIA, Telmo. O trabalho profissional burocrático: modelo de análise sobre a profissionalização do trabalho social em organizações do sector não lucrativo em Portugal. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, v.56, n.4, p.803-839. 2013.

CARIA, Telmo. A Perspectiva da intervenção social: reflexões e dados sobre o trabalho profissional e o uso do método etnográfico no terceiro sector. In: SILVA, P.; SACRAMENTO, O.; PORTELA, J. **Etnografia e Intervenção Social**. Lisboa: Colibri. 2011. p. 271-286.

CARIA, Telmo. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. In: FARTES, V.; ROSELI, M. **Currículo, formação e saberes profissionais**. Bahia: EDUFBA. 2010. p.165-193.

CARIA, Telmo. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Análise Social**, v. XLIII, n.4, p.749-773. 2008.

CARIA, Telmo. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. **Etnográfica**, v.11, n.1, p.215-250. 2007.

CARIA, Telmo. **A cultura profissional dos professores**: O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa nos anos 90. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

CARIA, Telmo. **Saber profissional**. Coimbra: Almedina, 2005.

CARIA, Telmo e PEREIRA, Fernando, (eds). **Saber profissional em Serviço Social: uma perspectiva etnográfico-situacional** (pp). Viseu: Psicossoma, 2017.

CARIA, Telmo H., SOUSA, Paula e ALMEIDA, José Luís. Identidade profissional institucional: actualidade da pesquisa em Serviço Social. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº85, pp.145-165. 2017.

CARIA, Telmo; RAMOS, Marise. Professional Cultures and Knowledge: an interdisciplinary perspective. In: COSTA E SILVA, Ana Maria e APARÍCIO, Miriam T. (Org.). **International Handbook of professional identities**. 1ed. California: Scientific & Academic Publishing, USA, 2015, v. 1, p. 66-90.

CARIA, Telmo; CESAR, Fillipa.; BILTES, Raquel. A profissionalização da Sociologia e o uso dualístico das Ciências Sociais. **Configurações**, n.9, p.15-36. 2012.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

COLLINS, Harry; EVANS, Robert. **Rethinking expertise**. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

COUTER, John. **Mind in action**. Cambridge: Polity Press, 1989.

DENYS, Cuhe. **La notion de culture dans les sciences sociales**. Paris: La Découverte, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des Professions**. Paris: Armand Colin, 1998.

DUBOIS, Michel. **La nouvelle sociologie des sciences**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

EVANS, Karen; GUILLE, David e HARRIS, Judy. Rethinking work-based learning: for education professionals and professionals who educate". In: Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans e Bridget N. O'Connor (eds.) **The sage handbook of workplace learning**. London: Sage, pp. 149-164. (2011).

EVANS, Jonathan. How many dual-process theories do we need? One, two, or many? In: EVANS, Jonathan; FRANSKISH, Keith. **Two minds: dual processes and beyond**. New York: Oxford Press, 2009. p.33-54.

EVANS, Jonathan. Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. **Annual Review of Psychology**, n.59, p.255–278. 2008.

EVETTS, Julia. The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. **International Sociology**, n.18, p.395-415. 2003.

FRAWLEY, William. **Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LOUREIRO, Alberto. **O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa**. Cascais: Sururu, 2008.

RAMOS, Marise. A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: TIRIBA, Lia e MAGALHÃES, Livia. **Experiência, o termo ausente?** Campinas: Navegando, 2018.

RAMOS, Marise. **Processo de Trabalho dos Técnicos em Saúde na perspectiva dos saberes, práticas e competências**. 2017. (Relatório de pesquisa).

RAMOS, Marise. **Saberes, Competências e Cultura Profissionais dos Trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS): o processo de reconstrução do conhecimento na relação Trabalho e Educação**. 2015. (Relatório de pesquisa).

RAMOS, Marise. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 30, p. 105-125, 2014.

RAMOS, Marise. **Saberes, Competências e Cultura Profissionais dos Trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS): o processo de reconstrução do conhecimento na Escola e no Trabalho**. 2011. (Relatório de pesquisa).

RAMOS, Marise. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise; CARIA, Telmo. Une proposition théorique et méthodologique pour l'étude des savoirs professionnels. **Travail et Apprentissages**, v. 16, p. 143- 155, 2017.

NOORDEGRAAF, Mirko. From pure to hybrid professionalism: present day professionalism in ambiguous public domains. **Administration & Society**, v.39, n.6, p.761-785. 2007.

PACI, Enzo. **Función de las ciencias y significado del hombre**. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

PAVLIN, Samo.; SVETLIK, Ivan.; EVETTS, Julia. Revisiting the role of formal and practical knowledge from sociology of professions perspective. **Current Sociology**, v.58, n.1, p.94-118. 2010.

PEREIRA, Fernando. **Identidades e saberes profissionais no trabalho técnico em contextos associativos agrários de Trás-os-Montes e Alto Douro**. Cascais: Sururu, 2008.

PHARO, P.; BOUVIER, A.; BORZEIX, A. **Sociologie et connaissance: nouvelles approches cognitives**. Paris: CNRS éditions, 2003.

QUEIROZ, Jean Manuel; ZIOTKOWSKI, Marek. **L'interactionisme symbolique**. Rennes: Presse Universitaires de Rennes, 1997.

QUÉRÉ, Louis; FORNEL, Michel. **La logique des situations**. Paris: École des Hautes Études em Siences Sociales, 1999.

QUÉRÉ, Louis.; SCHOCH, Cynthia. The still: neglected situation? **Réseaux**, v.6, n.2, p.223-225. 1998.

SAWCHUK, Peter (2011), Researching workplace learning: na overview and critique. In: Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans e Bridget N. O'Connor (eds.) **The sage handbook of workplace learning**. London: Sage, pp. 165-180.

SCHUTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1994.

SHON, Donald. **The reflective practitioner**. USA: Basic Books/Harper Collins Paper, 1983.

STERNBERG, Robert e HORVATH, Joseph. **Tacit knowledge in professional practice**. New York/London: Routledge, 1999.

SUN, Ron. **Duality of mind: a bottom-up approach toward cognition**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

THOMPSON, Edward. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

VARELA, Franscisco.; EVAN, Thompson; ROSCH, Eleonor. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VERA, Alonso e SIMON, Herbert. Situated action: a symbolic interpretation. **Cognitive Science**, n.17, p.7-48. 1993.

WILSON, Margareth. Six views of embodied cognition. **Psychonomic Bulletin & Review**, v.9, n.4, p.625-636. 2002.

ZARIFIAN, Phillipe. Competências et Organization Qualificante em Milieu Industriel. In: **La Compétence: Mythe, Construction ou Réalité?** Paris: L'Harmattan, pp. 111-134, 1994.

MIGRAÇÃO, JORNADA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS (IM)POSSIBILIDADES DE CONCILIAÇÃO TRABALHO E ESCOLA¹

Larissa do Livramento Pereira²
Célia Regina Vendramini³

Resumo

O artigo visa analisar como se configuram as relações entre jornada de trabalho e escolarização na trajetória de migrantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis/SC. O método que orienta o trabalho parte do materialismo histórico e dialético, compreendendo o trabalho como categoria fundante e central para a apreensão do ser humano em suas relações sócio-históricas. Partimos da análise da jornada de trabalho dos estudantes migrantes e sua relação com a produção de mais valor e as relações de exploração, permitindo evidenciar que a extensão e intensificação da jornada de trabalho deixa pouco tempo para a dedicação aos estudos.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Migração; Jornada de Trabalho; Educação de Jovens e Adultos.

MIGRACIÓN, JORNADA DE TRABAJO Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: LAS (IM) POSIBILIDADES DE CONCILIACIÓN DEL TRABAJO Y DE LA ESCUELA

Resumen

El artículo busca analizar cómo se configuran las relaciones entre jornada de trabajo y escolarización en la trayectoria de migrantes matriculados en el programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) del municipio de Florianópolis/SC. El método que orienta el trabajo parte del materialismo histórico dialéctico, comprendiendo el trabajo como categoría fundante y central para la aprehensión del ser humanos en sus relaciones socio-históricas. Partimos del análisis de la jornada de trabajo de los estudiantes migrantes y su relación con la producción de plusvalía y las relaciones de explotación. Identificamos que la extensión e intensificación de la jornada deja poco tiempo para la dedicación a los estudios.

Palabras Claves: Trabajo y Educación; Migración; Jornada de Trabajo; Educación de Jóvenes y Adultos.

MIGRATION, WORKING DAY, "YOUTH AND ADULT EDUCATION": THE (IM)POSSIBILITIES OF CONCILIATION OF WORK AND SCHOOL

Abstract

The article aims to analyze how the relationship between working hours and schooling are configured in the trajectory of migrants enrolled in "Youth and Adult Education" in the city of Florianópolis/SC. The method that guides the work is based on historical and dialectical materialism, comprising work as a founding and central category for the apprehension of the human being in his socio-historical relations. The analysis of the working hours of migrant students and its relationship with the production of more value and the relations of exploitation, showing that the extension and intensification of the working hours leave very little time for dedication to study.

Keywords: Work and Education; Migration; Working Day; "Youth and Adult Education".

¹ Artigo recebido em 16/07/2021. Primeira avaliação em 09/08/2021. Segunda avaliação em 10/08/2021. Aprovado em 26/08/2021. Publicado em 11/11/2021. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50886](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50886)

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Docente da rede pública estadual de Santa Catarina (SC). Pesquisadora participante do Grupo de estudos Migração e Educação.

E-mail: larissalivramentop@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1290408784983867>;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-1697>

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar). Docente titular vinculada ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Pesquisadora no Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) e ao Grupo de estudos Migração e Educação.

E-mail: celia.vendramini@ufsc.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7441375272877530>;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9600-2868>

Introdução

O presente artigo aborda a realidade de trabalhadores migrantes e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis/SC. Dedicar-se a compreender, particularmente, as contradições em torno das (im)possibilidades de conciliação do tempo-trabalho e do tempo-escola na vida do trabalhador migrante, considerando sua jornada de trabalho.

Os trabalhadores migrantes que frequentam a EJA no município de Florianópolis/SC, conforme pesquisa que resultou neste artigo⁴, destacam-se por: 1) frequentemente possuir mais de um vínculo empregatício; 2) longa jornada de trabalho (chegando a 12 horas/dia); 3) histórico de vida marcado por diferentes processos migratórios; 4) percurso escolar permeado por interrupções e descontinuidades.

Os que migram para Florianópolis e conseguem permanecer na cidade, quando conseguem trabalho, recebem baixos salários, enfrentam longas jornadas de trabalho, muitos precisam trabalhar em mais de um local, em grande parte na informalidade. Acrescentam-se ainda as atividades domésticas, em geral desempenhadas por mulheres.

A exploração precoce da força de trabalho é um dos pilares do afastamento escolar da criança e do adolescente, seja ele remunerado ou não. A atividade do trabalho, que será motivo para o retorno à escola, novamente concorre com o estudo, por meio das longas jornadas de trabalho vivenciadas pelos migrantes. Pesquisas como as de Frochtengarten (2009), Vendramini (2016; 2018), Klein e Cavazotti (2012), Silva (2019), Marcassa, Conde e Dalmagro (2019), D'Agostini, Marcassa e Júnior (2017) evidenciam a relação entre baixa escolaridade, ocupação em trabalhos simples e mal remunerados e longas jornadas de trabalho.

A partir de levantamento e tabulação dos dados das fichas de matrícula de todos os núcleos da EJA de Florianópolis, totalizando 904 migrantes em 2018 e 974 em 2019, constatamos que dos matriculados em 2018, em todo o município de Florianópolis, 47% são migrantes de fora da região metropolitana da Grande

Florianópolis, 6% são migrantes da região metropolitana, 2% são de estado estrangeiro, 15% não consta a informação e apenas 29% são nativos. Agrupando

⁴ A pesquisa intitulada *A escolarização de trabalhadores migrantes na Educação de Jovens e Adultos diante da longa jornada de trabalho* foi desenvolvida em conjunto com o grupo de pesquisa Escolarização e Migração. Baseou-se na análise de dados das fichas de matrículas dos estudantes da EJA de Florianópolis, assim como em entrevistas e grupos focais com estudantes migrantes.

migrantes da Grande Florianópolis, migrantes de outras regiões e de estado estrangeiro obtemos o total de 55%. Ou seja, mais da metade dos estudantes matriculados na modalidade EJA, em 2018, eram migrantes.

Com base nas fichas de 2019 e realizando os mesmos procedimentos, concluímos que 51% são migrantes de fora da região metropolitana da Grande Florianópolis, 7% são migrantes da região metropolitana, 1% é de estado estrangeiro, 12% não consta a informação nas fichas de matrícula e 29% são nativos. Com a mesma soma, chegamos a um resultado de 59% de migrantes, um aumento de 3% em relação ao ano de 2018.

A coleta dos dados das fichas de matrícula evidencia a região do norte da ilha, em especial o bairro Ingleses, como de forte atração para os migrantes. O bairro, além de belo, com praias e conhecido por sua água mais aquecida, conta com moradias mais baratas, se comparado com outras regiões da ilha, ou mesmo com bairros da mesma zona norte, a exemplo de Jurerê Internacional. Considerando o turismo na região, o crescimento do bairro e, conseqüentemente, a ampliação da infraestrutura e serviços, há uma possibilidade maior de oferta de postos de trabalho, em especial na temporada de verão, em ocupações em grande parte informais e/ou precarizadas.

O alto número de migrantes com baixa escolaridade denota o caráter da fração de classe presente na EJA, fruto de “uma potência expropriadora que fundamenta a subordinação permanente, intensa e extensa da força de trabalho” (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p. 735). Migrantes chegam à capital catarinense para ocupar postos de trabalhos simples e precários, terceirizados, subcontratados, e as mais diferentes estratégias de “expropriação dos direitos do trabalho” (idem, p. 719). A centralidade do trabalho e, conseqüentemente, da jornada de trabalho, nos permite analisar as múltiplas dimensões da situação da classe trabalhadora na atualidade, em um contexto que migrar deixou de ser exceção e passou a ser a regra.

A migração como expressão do processo de expropriação e exploração

A migração revela o processo histórico de expropriação, o qual separou os trabalhadores dos meios de produção. A partir da chamada acumulação primitiva, milhares de camponeses foram arrancados de suas terras, obrigados a venderem sua força de trabalho como única posse, enquanto assistiam as antigas propriedades transformarem-se em pastagem para animais e tornarem-se posse de grandes

latifundiários. A expropriação segue na atualidade a partir de vários mecanismos que expulsam os trabalhadores não apenas da terra, mas dos instrumentos de trabalho, das possibilidades de produzirem seus meios de subsistência, do contrato de trabalho, dos direitos trabalhistas, da escola, e também dos seus lugares. Considerando que a única forma do trabalhador e sua família sobreviver nesta sociedade se dá pela venda da força de trabalho, não conseguindo vendê-la, é forçado a migrar para outros lugares e setores produtivos. O que não garante a sua inserção no emprego, visto que vemos crescer o chamado exército industrial de reserva⁵, nos termos de Marx (2014), ampliando a concorrência por vagas já existentes no mercado de trabalho. Tanto migrações externas como internas, permanentes ou sazonais, entre campo e cidade, entre cidade e cidade, são a regra na vida de uma fração substancial e crescente da classe trabalhadora.

O debate sobre os motivos e origens do movimento migratório é vasto e diverso. Diferentes autores se dedicaram a compreender a migração, como Singer (1980), Lee (1980), Simmons (1991), de diferentes perspectivas, como marxistas, pós-modernas, neoclássicas, pós-industriais, aliadas à teoria da modernização, etc. A dificuldade em mensurar e adentrar as causas e consequências do movimento migratório está na pluralidade do fenômeno, tanto a respeito do recorte histórico, como do recorte geográfico, de classe, raça/etnia, gênero e outras variantes.

Contudo, os estudiosos da migração tendem a concordar que, independente do contexto, as migrações ocorrem em busca de uma melhor condição de vida. Seja dos camponeses expulsos de suas terras, seja das migrações para dar prosseguimento aos estudos, seja para buscar novos lugares para vender sua força de trabalho, seja na condição de refugiado.

Compreendemos que o materialismo histórico e dialético nos possibilita uma apreensão do fenômeno com maior interação das variantes e determinantes possíveis, o que nos leva a concluir que o processo de migração tem como pano de fundo as relações sociais em que o sujeito está inserido. Dessa forma, reconhecemos

⁵ Neto (2013) dedicou-se ao estudo do conceito e mensuração do exército industrial de reserva, baseado na teoria marxista e o define como a parte da “população trabalhadora que não é empregada pelo capital, mas que lhe está disponível para ser empregada. Ele é formado a partir do progresso das forças produtivas, uma vez que este faz aumentar a proporção entre meios de produção e força de trabalho, o que tem como consequência uma queda da demanda do capital por força de trabalho. A magnitude da acumulação de capital faz com que fileiras deste exército sejam recrutadas quando a acumulação de capital aumenta, e que sejam engrossadas quando esta diminui” (NETO, 2013, p.8).

a existência da migração anterior ao capitalismo. Por mais que esteja na ordem do dia, a migração é um fenômeno histórico presente nas mais diversas temporalidades. Desde a antiguidade, ou ainda, da chamada pré-história, os seres humanos se moviam em busca de satisfazer suas necessidades. A migração era necessária à sobrevivência e hoje ainda é, porém, sob outra perspectiva. A constituição e consolidação do modo de produção capitalista alterou o sentido do trabalho e com ele as motivações, formas e destinos da migração.

No contexto do capitalismo mundializado, a produção flexibilizada é um dos elementos fundamentais na explicação do modo como se apresentam as migrações. Isso não exclui a decisão individual ou familiar sobre a migração. Em algum momento, o sujeito decide migrar. Entretanto, essa decisão é, inevitavelmente, baseada na conjuntura social e econômica na qual está inserido. Em outras palavras, as migrações são sempre historicamente condicionadas e não podem ser separadas de uma análise que considere o particular e o universal. Esses elementos são base para a compreensão e análise das migrações de forma dialética, não desprezando a ação do sujeito. Ainda assim, em última instância, não haveria como desconsiderar a existência de fatores estruturais. Afinal, a crescente precarização dos trabalhos sem contrato, intermitentes, flexíveis, temporários provocam:

A maior mobilidade dos trabalhadores entre setores de produção e locais de trabalho. Nesse contexto, a ideologia do indivíduo empresário de si mesmo ganha força, ele precisa se destacar, buscar um diploma, ter um seguro saúde, aposentadoria, carro ou moto própria... para ter condições de competir com outros empresários de si mesmos. Além disso, o trabalhador se dispõe a deixar sua família, casa, amigos, cidade natal para vender sua força de trabalho onde houver procura. Torna-se assim totalmente disponível ao mercado de trabalho. E tem um agravante ainda, visto que ele já não encontra um lugar seguro para se fixar, tendo que se deslocar com mais frequência, exigindo desprendimento e adaptabilidade, ou seja, capacidade de submeter-se ao novo. (VENDRAMINI, 2018, p. 241)

Dessa forma, afirmar que na atualidade as migrações ocorrem sob domínio do capital, sendo necessário entender o padrão de acumulação vigente para compreendê-las em sua essência, não significa negar os deslocamentos compulsórios, as redes de sociabilidade e outras variantes (OLIVEIRA, 2011). Ademais, para a compreensão da migração, é necessário associá-la ao processo de expropriação, que foi base para a instituição e consolidação do modo de produção capitalista e ainda hoje serve para sua manutenção e retroalimentação. Autores como

Fontes (2012) e Harvey (2014) se debruçam sobre as atuais formas de expropriação da classe trabalhadora.

A EJA e os estudantes migrantes

Os dados obtidos por meio das fichas de matrícula confirmam o alto índice de migrantes na EJA de Florianópolis. Dos dezenove núcleos que se espalham pela ilha e pela região continental encontramos o registro de matrícula de 904 migrantes em 2018 e 974 em 2019⁶.

A região de origem dos migrantes se repete nos anos de 2018 e 2019. A maior parte, em torno de 53%, são oriundos da região sul, seguida pela região nordeste e norte. Infelizmente, muitas fichas de matrícula não contêm a informação de origem, o que limitou, em parte, uma análise mais precisa. Além disso, há um aumento em torno de 1%, de 2018 para 2019, dos migrantes nascidos no norte e sudeste do país e uma diminuição da mesma porcentagem da região nordeste.

No que diz respeito ao estado de nascimento dos estudantes migrantes, além dos destaques dos estados da região sul, há um número expressivo da Bahia, com 77 estudantes em 2018 e 80 em 2019, seguido pelo Pará, com 38 estudantes em 2018 e 56 em 2019. O estado do Pará teve um aumento considerável no número de estudantes matriculados; seguindo essa tendência aparece o estado de Alagoas, que no ano de 2018 contava com 18 estudantes matriculados e em 2019 passou a ter 35 estudantes. Como verificado nas fichas, a vinda de migrantes da região norte e nordeste tem aumentado consideravelmente e muitas dessas pessoas chegam à capital catarinense com pouca ou nenhuma escolarização.

A migração encontrada na EJA é interna. Mesmo com a presença baixa da opção estado estrangeiro (EE) nas fichas de matrículas, a equipe percebeu pelo nome dos estudantes que, na maior parte dos casos, tratavam-se de brasileiros. No que diz respeito ao debate teórico sobre a migração interna, o mesmo ganhou força a partir da segunda metade do século XX, dada a crescente migração no contexto de industrialização nacional. Singer afirma que:

[...] a migração interna é um processo social, deve-se supor que ele tenha causas estruturais que impelem determinados grupos a se pôr em movimento. Estas causas são quase sempre de fundo econômico – deslocamento de atividades no espaço de crescimento diferencial da

⁶ O número total de estudantes em 2018 foi de 1.636 e no ano de 2019 foi de 1.658.

atividade em lugares distintos e assim por diante – e atingem os grupos que compõem a estrutura social do lugar de origem de um modo diferenciado. (SINGER, 1998, p.52)

No escopo dessa discussão, o autor atribui às desigualdades regionais o motor principal das migrações internas, acompanhando a industrialização nos moldes capitalistas. Assim como explica Alves (2006, p.22): “Na corrente marxista a origem dos fluxos é interpretada como o resultado de processos estruturais que se desenrolam nas áreas de origem e resultam em fatores de expulsão populacional, colocando um determinado grupo social em movimento”.

Para Singer, as migrações internas na sociedade brasileira estão marcadas pelas desigualdades regionais, assim como pelo papel ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho. A partir disso, o autor estabelece condições de expulsão e fatores de atração das regiões de origem e de destino. “Os fatores de expulsão definem as áreas de onde se originam os fluxos migratórios, mas são os fatores de atração que determinam a orientação destes fluxos e as áreas às quais se destinam” (SINGER, 1998, p.40).

Ainda no que diz respeito às mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, Cardoso (2013) expõe que as diversas mudanças adotadas pelo capital, desde a década de 1980, a respeito da distribuição do tempo de trabalho, visam torná-lo cada vez mais flexível, aumentando a capacidade de resposta rápida às variações do mercado.

No Brasil, o resultado pode ser visto na nova forma de contabilizar e compensar o tempo de trabalho, que passa a ter o ano como referência e não mais o mês ou a semana, como originalmente previsto. Em alguns países, a referência, inclusive, passa a ser a vida ativa do trabalhador. Assim, temos a anualização, a modulação (ou chamado banco de horas), a ampliação do tempo de trabalho em horários e dias atípicos, como finais de semana ou à noite, bem como uma maior demanda por hora-extra e sobreaviso. Nesse processo de construção social de um tempo de trabalho muito mais flexível, o discurso do capital buscou identificá-lo com a possibilidade de maior liberdade para o trabalhador. Entretanto, vemos que, de uma forma geral, o tipo de flexibilização que vem sendo implementada tem sido orientada, unicamente, pela demanda da produção e não pelas necessidades dos trabalhadores. (CARDOSO, 2013, p. 355)

Dessa forma, se o tempo de trabalho fica cada vez mais flexível, o mesmo acontece com os tempos de não trabalho, ou tempo liberado do trabalho. Isso porque a “flexibilização tem impactos negativos tanto dentro como fora do local de trabalho;

dentro, a consequência é o aumento da intensidade e fora, é a desorganização do tempo de não trabalho” (CARDOSO, 2013, p. 354).

Essa é a realidade de muitos dos estudantes-trabalhadores da EJA. Em entrevista com a estudante Luíza (39 anos), quando indagada sobre a conciliação entre estudo e trabalho afirma que:

Eu não tinha tempo pra nada, saía de casa sete horas da manhã. Tinha vezes, antes de eu começar a estudar, que eu emendava, ficava até às nove horas da noite. Foi aí que eu comecei a me dedicar a estudar, porque eu poderia sair mais cedo, umas quatro e meia, se eu tivesse fazendo algo.⁷

A entrevistada conta que o horário era negociado, bem como os dias de estudo. No início tinha apenas uma aula semanal, passou para duas, até frequentar todos os dias. A frequência diária resultou em um cansaço extremo, segundo a entrevistada. A questão do tempo sendo consumido pelo trabalho é abordado também na pesquisa de Frochtengarten (2009) sobre os migrantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de São Paulo. O autor demonstra que cerca de dois terços dos participantes tinham mais de dez horas do dia ocupadas pelo trabalho, desde a hora da saída de casa até o término do expediente. Salienta que a jornada que já é extensa, por muitas vezes, incluía o sábado.

Tamanha centralidade do trabalho na vida faz com que este se torne condição para os estudos. Para a maior parte dos estudantes, a escolaridade incompleta foi causada pela ausência material dos elementos necessários à reprodução social, e isso se confirma tanto na pesquisa de Frochtengarten como nos dados da pesquisa que desenvolvemos.

Ao analisar a migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético, observamos que todos os estudantes da EJA tiveram seu percurso escolar interrompido, seja pela necessidade de trabalhar, por medidas socioeducativas, por reprovações recorrentes, por gravidez e por uma política da própria escola, onde muitos jovens a partir de 15 anos são encaminhados para a EJA, gerando uma juvenilização⁸ nessa modalidade de ensino. No caso dos migrantes, esse processo está ainda mais sujeito a interrupções, pois as migrações:

⁷ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 28 e 30 de abril de 2020.

⁸ A juvenilização na EJA explicita a lógica da educação para a classe trabalhadora, feita para dar alguma instrução, mas não feita para questionar. É simples e rápida, visando a entrada no mercado de trabalho para exercer trabalhos simples, concretizando a tendência do capital em rebaixar o trabalho

Na maioria das vezes não são planejadas com antecedência, o tempo necessário para a adaptação no novo local não é subtraído do calendário escolar, a documentação dos estudantes acaba em alguns casos sendo perdida pelo caminho ou não é providenciada, entre outros aspectos. (VENDRAMINI, 2017, p. 479)

Neste sentido, Frochtengarten (2009, p. 27) evidencia que a escola aparece para os migrantes em segundo plano: “é como se o migrante precisasse experimentar uma mínima estabilidade dos esquemas cotidianos para poder vislumbrar a escola como instância de inserção na sociedade urbana”. A pesquisa deste autor demonstrou que entre a chegada à cidade de São Paulo e a matrícula no supletivo destinado a jovens e adultos, há um lapso temporal para a maioria dos estudantes, pois na hierarquia de urgência para a reprodução da vida, trabalho e habitação se colocam em primeiro plano. Quando a procura por emprego cessa e é garantida a subsistência, o migrante “finalmente reuniria condições para cuidar da carência de conhecimentos que, a vida informa, regem a urbanidade” (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 27).

Temos acordo com o autor e observamos que a escolarização é quase um artigo de luxo, mesmo que muito precarizada. As longas e duplas jornadas de trabalho, sobretudo no caso das mulheres, concorrem com o tempo escolar. O cansaço, o desânimo, a falta de estrutura para estudar, a fome, a timidez, a falta de condições necessárias para ir à escola, como transporte e vestimenta, são elementos que afastam o estudante deste processo. Nossa pesquisa demonstra que a insistência no processo educativo só é possível mediante o controle do tempo e da decisão de quais atividades podem ser eliminadas para que a escola se encaixe no pouco tempo disponível.

A condição de trabalhador-estudante na “Ilha da correria”

A migração com destino à região sul do Brasil tem aumentado muito neste início do século XXI. Segundo os dados obtidos pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos anos de 2005-2010, a região sul foi a que mais aumentou sua mobilidade social. Santa Catarina tem um importante papel neste índice, pois aumentou em 59% a recepção de migrantes em relação aos anos anteriores (IBGE, 2011). Este fenômeno se expressa na demanda por serviços públicos, entre eles, a escola.

complexo. Salientamos que, de acordo com a LDB de 1996, a entrada na EJA era permitida a partir dos 18 anos, sendo reduzida posteriormente para 15 anos completos.

A representação midiática criada em torno do estado de Santa Catarina como próspero, com boa qualidade de vida e baixa violência é bastante atrativa. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) realizou um estudo em que indica Santa Catarina como um dos três estados com menor homicídio de jovens. Segundo o relatório, o estado também apresenta baixa taxa de homicídio em comparação com outros estados, tanto para homens quanto para mulheres, e a respeito das mortes causadas pela força policial.

Sabemos que a polícia tem um largo histórico de extermínio da população pobre, por isso, o menor índice de violência pode ser um dos elementos responsáveis pela escolha do novo local de moradia, ou pelo menos, um dos elementos que influenciam na decisão de ficar por mais tempo na cidade. Os jovens, em especial, buscam em Florianópolis um local de moradia mais seguro, com maior oferta de empregos e melhor qualidade de vida quando comparado ao seu local de origem.

Esse fato é revelado pelos estudantes participantes da pesquisa. “Lá em Porto Alegre tem muito prédio, tu não vê muito verde e muito nego roubando e matando”⁹; Entrevistadora: “Na tua cidade que é Ituberá, o que está acontecendo para os jovens virem pra cá?” Ramon (19 anos): “Violência, desemprego”¹⁰.

Para além disso, Florianópolis adquiriu fama por sua beleza geográfica, sobretudo pela intensa construção midiática e apelo ao seu codinome ‘Ilha da Magia’. Silva (2019) em seu trabalho intitulado *Jovens da EJA na “Ilha da Magia”: Condições de Trabalho, Educação e Migração* demonstra que:

“Ilha da Magia” é o apelido midiático imputado à Florianópolis. Procura-se aproveitar certa tradição folclórica de mitos e lendas vinculados às bruxas e seus enfeitiçamentos, cuja origem remonta às tradições lusitanas da idade média, para enaltecer as qualidades naturais que, de tão belas, tornar-se-iam contagiantes e mágicas. Isso atrairia os que por aqui passam, já que a cidade oferece paisagens exuberantes e suposta qualidade de vida. Sem dúvida, um epíteto com finalidade publicitária para investimentos de toda ordem, especialmente àqueles afeitos ao setor do turismo e especulação imobiliária. (SILVA, 2019, p. 163)

Apesar da propagação do baixo índice de violência, em comparação com outras capitais (NSC TOTAL, 2015; EXAME, 2015), Silva (2019) atenta que o índice

⁹ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

¹⁰ Grupo focal realizado em 07/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

de violência também cresce em Florianópolis. Amparada nos dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina, expõe um aumento de 166% de assassinatos em Florianópolis no ano de 2016, em comparação com o ano anterior. Uma contradição que desmistifica o que é apresentado pela mídia. Mesmo que Florianópolis contabilize menos mortes por força policial, em comparação com outras capitais, a precarização crescente da reprodução da existência tem agravado esse quadro.

O crescente aumento do genocídio nas comunidades empobrecidas, o racismo e xenofobia, as diferentes formas de violência pelo Estado e pelo tráfico, entre outros fatores, deram origem a diversos movimentos de resistência nas comunidades de Florianópolis. Ainda assim, o esforço midiático para a construção de Florianópolis como o sonho de moradia tranquila em uma cidade em constante progresso atrai uma população que migra em busca da famosa “Ilha da Magia”.

Não demora até que os novos residentes percebam que a cidade não é tão mágica como o esperado. Nos grupos focais realizados, ao serem questionados sobre Florianópolis ser realmente a “Ilha da Magia”, respondem:

Ramon (19 anos): Rapaz, acho que não é não, é a ilha da correria.

Maurício (22 anos): Correria, semana inteira não pára, complicado. Quem tem que se virar tem que correr, não tem outra alternativa¹¹.

O desafio para os migrantes trabalhadores que chegam à capital é estabelecer-se no novo lugar e procurar trabalho. Devido à crescente concorrência por trabalho, a necessidade da certificação do ensino fundamental se faz necessária, mesmo para postos de trabalho simples. Para conciliar trabalho e estudo, a EJA oferece a possibilidade do período noturno e sua modalidade adaptada às intempéries do volátil trabalho exercido, sobretudo pelos migrantes, possibilitando a conciliação do estudo com o trabalho.

Para a classe trabalhadora, o cerne da migração está em deslocar-se para onde houver trabalho. Os dados de nossa pesquisa demonstram que as atividades de trabalho exercidas pelos migrantes são simples, com longas jornadas, mais de um vínculo empregatício e, na maior parte dos casos, sem carteira assinada. A realidade dos migrantes é descrita da seguinte forma:

¹¹ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I Ingleses.

Maurício (22 anos): Você chega e tem que procurar trabalho né, se virar, correr atrás. Trabalhar, trabalhar, trabalhar... aqui o povo trabalha de dia e de noite, a maioria. Acho que todo mundo aqui concorda (turma assente). Tem que ser pra poder se manter aqui, porque o custo de vida aqui é um pouco alto.¹²

Os trabalhadores despossuídos migram de um lugar para outro em busca da possibilidade de melhores condições de vida e acesso a bens de consumo, como demonstra o estudante Ramon (19 anos): “eu penso mais em ter um carro bacana, uma casa bacana, uma graninha e tocar a vida”¹³. Entretanto, observamos que no máximo conseguem acesso aos elementos mais básicos para a sobrevivência.

A apreensão da reprodução social tem como base a seguinte conceituação:

A reprodução social é o material carnudo, desordenado e indeterminado da vida cotidiana. É também um conjunto estruturado de práticas que se desdobram na relação dialética com a produção e com quem mantém mutualmente tensão e constituição. A reprodução social abarca a reprodução diária e de longo prazo, tanto dos meios de produção como da força de trabalho, para fazê-los funcionar. Em sua base ampla, ela se desdobra sobre a reprodução biológica da força de trabalho, tanto geracional quanto diária, por meio da aquisição e distribuição dos meios de subsistência, ou seja, alimento, moradia, vestuário, saúde. De acordo com a teoria marxista, a reprodução social é mais do que isto, também engloba a reprodução da força de trabalho a certo nível de diferenciação e especialização. Esta força de trabalho diferenciada e especializada é socialmente constituída, sendo as práticas materiais não somente associadas à sua produção histórica e geográfica específicas, mas também os seus contornos e requisitos, sendo resultado de luta contínua. Além de assegurarem os meios de subsistência, a produção e reprodução da força de trabalho envolvem uma variedade de práticas e formas culturais que são geográfica e historicamente específicas, incluindo aquelas ligadas ao conhecimento e aprendizado, justiça social e seu aparato e à mídia.(KATZ, 2019, p. 438)

A questão da reprodução social engloba ainda outros elementos, como a moradia. Encontrar um local para morar é umas das primeiras coisas que o migrante se preocupa. Quando questionado sobre a vida em Florianópolis, Maurício (22 anos) ressalta com preocupação: “Aluguel é tudo complicado, muitos lugares não aceitam criança, animais, então é bem complicado. Muita gente aluga até a temporada e depois manda embora”¹⁴.

¹² Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

¹³ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I Ingleses.

¹⁴ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

Como apontado por Maurício, a questão da moradia é um ponto central. Isso porque é fundamental tanto para a reprodução social como indispensável na maior parte dos postos de trabalho, visto que é comum o empregador requerer comprovante de residência. Bem como para matricular-se numa escola, usar os serviços de saúde, entre outros. Contudo, há muitas dificuldades em encontrar um imóvel barato, devido à especulação imobiliária, além da necessidade de fiador para o contrato de aluguel, o valor da caução para a entrada, ou as restrições para alugar, como a presença de crianças e animais. A chegada na cidade de Florianópolis é comumente associada à dificuldade em conseguir moradia.

José (62 anos): Quando cheguei em Florianópolis, eu arrumei um emprego em seguida, mas encontrei dificuldade para conseguir uma moradia. Tive que morar de favor com um cidadão. As dificuldades são grandes, porque tudo é caro aqui e naquela época havia uma dificuldade muito grande para se conseguir uma casa, um imóvel, eu permaneci aqui pagando aluguel por catorze anos e foi bastante difícil em alguns momentos, mas era bem melhor do que onde eu estava¹⁵.

A questão da habitação não é recente nas análises marxistas. Marx e Engels debruçaram-se sobre a questão, visto que é condição *sine qua non* para a conservação da força de trabalho. Engels (2009), no texto sobre a questão da moradia, afirma que a habitação não é exclusivamente uma questão atrelada ao proletariado, nem mesmo ao capitalismo.

A chamada falta de habitação, que hoje em dia desempenha na imprensa um papel tão grande, não consiste no fato de a classe operária em geral viver em casas mais apinhadas e insalubres. Esta falta de habitação não é algo próprio do presente; ela não é sequer um dos sofrimentos próprios do moderno proletariado, face a todas as anteriores classes oprimidas; pelo contrário, ela atingiu de uma forma bastante parecida todas as classes oprimidas de todos os tempos. Para pôr fim a esta falta de habitação, há apenas um meio: eliminar a exploração e opressão da classe trabalhadora pela classe dominante. (ENGELS, 2009, s.p.)

Ainda assim, “na sociedade burguesa o crescimento urbano desempenha função no desenvolvimento do capital e no encaminhamento de sua crise social” (MELO, 2016, p. 5). Neste sentido, o autor aponta que:

É possível notar que a incorporação de regiões à área moderna da cidade pela lógica capitalista não significa a inclusão do ser humano na civilização do capital. Ao contrário, a inserção de novos espaços

¹⁵ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 19 e 25 de maio de 2020.

urbanos na reprodução capitalista leva inevitavelmente ao encarecimento do padrão de vida na região, visto que impõe o aumento nos preços dos terrenos, das residências e dos aluguéis, o que resulta na exclusão de pessoas, daí a transferência dos descapitalizados enquanto a solução na cidade burguesa (MELO, 2016, p. 7).

Para além da questão da moradia, o trabalho é o elemento base para a reprodução social. Quando questionamos os entrevistados acerca desse tema, apesar de assinalarem que em Florianópolis há maior oferta de vagas do que em suas regiões de origem, a dificuldade em encontrar um posto de trabalho é desanimadora. Caso a busca por trabalho não possa ser sanada, uma nova migração se apresenta como alternativa: “aqui é assim, ou fica, ou vai; não tem meio termo, é questão de um ano. Se em um ano tu conseguiu ficar, aí tu te dá bem, se não tu vai embora, é o que me diziam”¹⁶.

Realizamos dois grupos focais com estudantes migrantes da EJA no Núcleo do bairro Ingleses, Norte da ilha. Dos 22 participantes, dez têm origem no Rio Grande do Sul, cinco na Bahia, dois no Paraná, dois no Maranhão, um em Rondônia, um em Mato Grosso e um no Rio de Janeiro. Dos que estavam trabalhando no momento da realização das entrevistas, apenas três indicaram que tinham carteira assinada e apenas dois trabalhavam menos de 8 horas, por participar do programa ‘Jovem Aprendiz’, com jornada máxima de 6 horas. Dos que não estavam trabalhando, há a necessidade do trabalho para a manutenção da vida. A EJA é vista como a única forma de conciliar trabalho e estudo: “eu vim estudar na EJA por causa de serviço”¹⁷.

Contatamos que para estar inserido na EJA, o sujeito precisa deixar de lado elementos como o descanso e o lazer. Sua triste “escolha” se dá entre o pouco tempo que sobra para o descanso e o tempo para frequentar a EJA. A vida é inteiramente consumida pelo trabalho, ou pela procura e preparação para este, o deslocamento e para a reprodução da vida (alimentar-se, cuidar da saúde e higiene, cuidar dos filhos ou dos pais mais velhos, etc.) visando manter-se como trabalhador.

Ainda que o retorno à EJA indique alguma dedicação aos estudos, quando questionamos sobre atividades dessa natureza fora do trabalho e da escola, nos deparamos com a seguinte realidade:

¹⁶ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

¹⁷ Grupo focal realizado em 07/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

José (62 anos): Eu sempre tive uma grande dificuldade em estudar, ou ler sozinho. Não conseguia pegar o caderno, pegar o livro durante o dia em casa. Eu só conseguia na escola, mas quando chegava em casa as coisas mudavam muito. Também tem o fato de amanhecer e eu já sair para a rua, para trabalhar. Quando chego em casa tem aquela dificuldade de se lembrar de livro, escrever coisa, de ler um pouco, é uma falha muito grande, mas infelizmente é a realidade.¹⁸

Em uma realidade em que o tempo disponível é escasso, José afirma que a EJA foi a única alternativa para que ele conseguisse conciliar trabalho e estudo, sobretudo por ser no período noturno.

José (62 anos): Eu conseguia conciliar todas as coisas da melhor maneira possível, para a noite estar sempre livre para frequentar a escola. Foi um tempo assim que eu não encontrei assim tanta dificuldade pra isso, até porque as minhas obrigações que tinha eram coisas assim muito pessoal e bem mais particular, então conciliava de uma forma que não me prejudicava e não prejudicava quem eu prestava o serviço, porque mesmo assim eu sempre continuei trabalhando.¹⁹

Luíza relata que para conseguir organizar sua rotina e “dar conta de tudo” precisa ser disciplinada. Nas suas palavras: “Fui ensinada que tudo tem que ter ordem, eu sempre consegui ter a ordem certa, acordar de manhã, tomar o café, manter a casa em ordem, cada um tem a sua tarefa”²⁰. Ressalta também a necessidade da divisão das tarefas domésticas para que seja possível seu retorno aos estudos. Para que os trabalhadores migrantes consigam estudar, tudo precisa ser calculado e muito bem organizado. Para as mulheres, responsáveis pela maior parte das tarefas domésticas, isso é ainda mais importante. Luíza necessita usar parte do período da noite para conseguir estudar.

Luíza (39 anos): Quando chegava às dez horas da noite em casa, já sabia o que eu ia fazer, comia alguma coisa, já mantinha organizada a cozinha e já pulava para meu estudo. E essa ordem eu vou mantendo sempre, sempre que eu saía, sempre que chegava, sempre que eu for trabalhar a minha casa vai estar organizada para eu não estar fazendo nada com pressa, eu acho bem importante essa parte. Eu tenho um dia para tudo, lavar roupa, cozinhar feijão; hoje fiz bastante comida, amanhã já não faço, só faço uma coisinha e a casa está ok. Tenho um cachorro, também é a mesma coisa, faço tudo na ordem certa.²¹

¹⁸ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 19 e 25 de maio de 2020.

¹⁹ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 19 e 25 de maio de 2020.

²⁰ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 28 e 30 de abril de 2020.

²¹ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 28 e 30 de abril de 2020.

Observamos que é comum entre os entrevistados a necessidade da rigorosa disciplina e organização do seu trabalho e rotina, associada com os horários alternativos da EJA, para possibilitar o retorno à escola. Por conseguinte, a análise da organização da vida a partir das categorias de reprodução social e jornada de trabalho depõe elementos essenciais para a compreensão desse fenômeno. Neste sentido,

a produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quando da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. (MARX, 2014, p. 34)

A situação precarizada da própria reprodução da vida nos faz perceber como é sensível e complexa a estrutura de vida dos indivíduos que frequentam a EJA. Corroboramos com Frochtengarten (2009, p. 147) ao observar que “já não podemos afirmar que a carência material seja decorrente do afastamento da escola. Devemos, isto sim, inverter a ordem dos pares sutilmente arranjados pelo discurso dominante: a escolaridade incompleta é que foi causada pela carência material”.

Desse modo, podemos perceber que o público atendido pela EJA é composto principalmente por indivíduos de grupos marginalizados, seja pela sociedade, seja pelo mercado de trabalho, seja pelo sistema de ensino, uma vez que em algum momento estes não se enquadraram nos padrões pré-estabelecidos.

O estudante de EJA é um sujeito da periferia, é alguém que vive a marginalidade sob os diversos aspectos, no trabalho, na cidade, na cultura e inclusive na escola. Fruto deste contexto é a indisciplina na escola, a violência e as drogas, que acabam por fortalecer o caminho da exclusão. Entre as meninas, soma-se ainda o casamento e a gravidez precoce. Entre os casos mais preocupantes, não percebemos pontos de apoio que pudessem impulsionar o estudante a mudar o curso de sua vida, nem nas referências familiares, nem no círculo de amigos ou do trabalho. Nesses e noutros casos, vimos os desejos com o futuro apresentarem-se como sonhos irrealis, pois os jovens não possuem condições de tomar suas vidas nas próprias mãos. (DALMAGRO et al, 2019, p. 29)

Os estudantes migrantes com os quais realizamos nossa pesquisa estão ocupados em trabalhos repetitivos e pesados, associados com os afazeres domésticos. Estes assinalaram trabalhar - ou já ter trabalhado - como mecânico, agricultor, pintura e chapeação de carros, atendente, babá, jardinagem, segurança do trabalho, além da venda de bolo ou picolé para ampliar a renda familiar. Há, ainda, incidência de alta rotatividade nas ocupações. O que impera é o trabalho ocupando

todo o tempo disponível, o que significa que para estudar é necessário abrir mão de muitas coisas.

Constatamos que a renda familiar varia de um a dois salários-mínimos. A renda mais baixa foi de 700 reais e a mais alta de 4 mil. Entretanto, as rendas mais altas, entre 3 e 4 mil reais, advêm de casa com, pelo menos, três habitantes. A renda de 4 mil, a mais alta registrada, adveio de uma residência com sete moradores. Ainda a respeito do número de habitantes por residência, 21% moram em quatro pessoas, 17% em três, 17% em duas, 9% em cinco pessoas, 5% com seis e também 5% em sete pessoas. Apenas 3% moram sozinhos e 21% não respondeu à questão. Tal como nos grupos focais, a grande maioria não tem carteira assinada ou nunca teve. Das 85 fichas de matrícula disponíveis para consulta, 41 indicaram não ter carteira assinada, 10 tinham carteira assinada no momento da matrícula, 34 deixaram em branco essa informação e 31 estudantes nunca tiveram carteira assinada.

Os parentes e amigos que migraram anteriormente ajudam com a chegada no novo lugar, com local para morar, indicação de emprego, apresentando a cidade. Apesar disso, o migrante se encontra em uma situação de não-lugar. Não se reconhece como membro do novo território, ao mesmo tempo, em diferentes casos, não se vê voltando para o lugar de origem. Os estudantes relataram que o lugar ocupado pelo migrante é de eterno retirante. “Olha, é que eu não me sinto de lugar nenhum, pra falar a verdade, nem daqui”²².

Quando discorremos sobre o processo de desenraizamento pelo qual passam os migrantes, estamos de acordo com Silva (1998):

O passado dos lugares, das casas, dos objetos é condição básica do enraizamento. O desenraizamento é uma condição desagregadora da memória. Portanto, a ação das máquinas, ao provocar demolição, arrasando os terrenos, não tem somente o efeito de expulsar os moradores das casas, mas expulsar de suas lembranças, de suas memórias, os espaços da sociabilidade, do modo de vida, da cultura, enfim, da própria experiência vivida, enquanto significados. (SILVA, 1998, p. 224)

Ao observarmos a questão da reprodução social para compreender as contradições em torno das (im)possibilidades de conciliação do tempo-trabalho e do tempo-escola na vida do trabalhador migrante, estamos diante de uma situação reprodutiva precária, onde imperam os baixos salários, as longas jornadas, a

²² Grupo focal realizado em 13/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

combinação de mais de um vínculo de trabalho, a dupla jornada de trabalho no caso das mulheres, a ausência de serviços públicos - o que sobrecarrega o trabalho doméstico. Essa realidade resulta na ausência de tempo para o estudo. A busca pela conclusão dos estudos na EJA torna-se uma forma de resistência, mesmo que possa ter um sentido reparatório, de concluir o que foi forçosamente interrompido.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar como se relacionam a jornada de trabalho e a escolarização, a fim de compreender as (im)possibilidades da conciliação entre trabalho e escola para o migrante. Demonstramos que para ser estudante, o migrante precisa ser antes, trabalhador. A especificidade do migrante é justamente a necessidade de se manter na cidade. Para isso, tem que resolver muitas questões prioritárias, arrumar um trabalho, conseguir um local para morar e por último vem a escola.

Percebemos que para estar inserido na EJA, o sujeito precisa deixar de lado elementos como o descanso e o lazer. É comum entre os entrevistados a necessidade de rigorosa disciplina e organização do seu trabalho e rotina, associada com os horários alternativos da EJA, para possibilitar o retorno à escola. Ainda que este retorno se constitua uma forma de resistência, atentamos para a contradição de que todo tempo de vida do trabalhador acaba por ser destinado ao trabalho, pois mesmo o tempo destinado à escola tem como pano de fundo o trabalho.

O tempo de trabalho e de não trabalho se confundem e, conforme afirma Antunes (2018), os migrantes são a ponta desse iceberg. Os migrantes são a expressão do processo histórico de expropriação da classe trabalhadora. Como expresso neste trabalho, ou descansam ou estudam. Há uma exaustão assinalada pelos migrantes que precisam sacrificar descanso, lazer, relações interpessoais, para almejar um diploma que supostamente trará um futuro melhor.

O tempo dedicado à reprodução social também se torna tempo dedicado ao trabalho, já que é essencial para a funcionalidade produtiva do trabalhador, pois este necessita estar com condições de exercer sua função dia após dia. Ou seja, necessita se alimentar, manter a higiene, reservar um período para o sono, etc. Quando compreendemos essas variantes, percebemos que o migrante é expressão de uma realidade de exploração e precariedade, em que cada vez mais todo tempo de vida é

tempo de trabalho, diminuindo ou até mesmo eliminando o tempo de não trabalho. Na atualidade, com as novas tecnologias, é possível levar o trabalho para casa, realidade essa ainda mais escancarada no contexto da pandemia de Covid-19, onde o muro entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho está totalmente desmoronado.

Uma das contradições indissolúveis do capital e percebida neste trabalho é a diminuta ou inexistente divisão do que é trabalho e do que não é. O ciclo de produção e reprodução, seja a reprodução da classe trabalhadora ou a do capital, é uma engrenagem que tem como único motor a produção de mais valor e, portanto, a desvalorização da vida.

Sabendo que todo tempo se torna tempo *para* o trabalho, ou melhor, para o capital, a luta pelo emprego, salário e pela redução da jornada de trabalho é urgente. A luta histórica dos trabalhadores não cessou. Se o véu das aparências aponta para um futuro de 'empreendedores de si mesmos', a essência demonstra que é preciso revolucionar o trabalho nesta sociedade e superar o capitalismo.

Referências

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2010**. Brasília: 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico2010.html?edicao=9750&t=resultados>>. Acesso em 14 de julho de 2021.

ALVES, P. A. **O Movimento Demográfico do Oeste-catarinense**: um estudo sobre os determinantes econômicos da migração. 2006. 78 f. Monografia (Graduação em Economia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Organização e intensificação do tempo de trabalho. **Soc. estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 351-374, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922013000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de novembro de 2020.

DALMAGRO, Sandra Luciana; MANRIQUE, Leticia; CATAÑO, Cláudia Janet; KATREIN, Camila. Trabalho precário, violência e marginalização: o caso dos estudantes de EJA na Ilha da Magia. In: MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F.; DALMAGRO, S. L. (org.) **Juventude pobre e escolarização**: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019.

D'AGOSTINI, A.; NOGARA JUNIOR, G. ; MARCASSA, L. P. Juventude e periferias urbanas: perfil, cultura e outros aspectos da vida social e afetiva. **REVISTA PEDAGÓGICA** (CHAPECÓ ONLINE), v. 19, p. 137, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2009.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e capital-imperialismo: teoria e história**. 3.ed. EPSJV/Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes**. SP: Summus, 2009.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. SP: Edições Loyola, 2014.

IPEA. **Atlas da Violência**. 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em 06 de novembro de 2020.

KATZ, C. Capitalismo vagabundo e a necessidade da reprodução social. Trad. Gilberto Cunha Franca e Valeria Fontes. **Espaço e Tempo** (Online), v. 23, n. 2, p. 435-452, ago. 2019.

KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M. A. Incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem: Nó górdio da EJA. **IX ANPED SUL 2012**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2648/203>>. Acesso em 17 de janeiro de 2021.

LEE, Everett. Uma teoria sobre a migração. In: MOURA, Hélio A. (org.). **Migração interna, textos selecionados: teorias e métodos de análise**. Fortaleza: BNB, 1980, p. 89-114.

MARX, Karl. **O capital - Volume I. Livro I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F.; DALMAGRO, S. L. Os caminhos da pesquisa e os desafios da investigação com crianças e jovens do maciço do Morro da Cruz. In: MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F.; DALMAGRO, S. L. (org.) **Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019.

MELO, Wanderson Fabio de. Friedrich Engels e a questão habitacional: o pauperismo socialmente produzido no sistema capitalista e as condições de moradia. **Anais do XVII Encontro de História da Anpuh – Rio de Janeiro: UFRJ**, 2016.

NETO, Nelson Nei G. **Exército industrial de reserva: Conceito e mensuração**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, A. T. R. Algumas abordagens teóricas a respeito do fenômeno migratório. In: **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. IBGE, 2011.

RUMMERT, S. M. ALGEBAILLE, E. VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54 jul/set., p. 717-738, 2013.

SILVA, M. A. de M. **Errantes do fim do século**. Editora UNESP. São Paulo, 1998.

SILVA, Mariléia Maria da. Jovens da EJA na “Ilha da magia”: Condições de trabalho, educação e migração. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 162-171, abril de 2019.

SIMMONS, A. B. Explicando la migración: la teoría em la encrucijada. **Estudios Demográficos y Urbanos**, México: Colegio de México, v. 6, n. 1, p. 5-31, enero/abr.1991.

SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre seu estudo. In: MOURA, H. A. de (Coord.). **Migração interna: textos selecionados**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil - BNB, Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste, 1980. t. 1, p. 211-244. (Estudos econômicos e sociais, 4).

VENDRAMINI, Célia Regina. **Migração e escolarização: Realidade de jovens estudantes e trabalhadores**. Pesquisa CNPq, 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético**. Revista Katalysis, v. 21, p. 239-260, 2018.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: DIÁLOGO COM O NÚMERO 42 DA REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO¹

Olinda Evangelista²

Resumo

O texto originou-se de exposição por mim realizada por ocasião do lançamento da Revista Trabalho Necessário, número 42, de 2022, organizada por Rodrigo Lamosa e Marco Lamarão, cujo tema é O empresariamento da educação e o Estado-educador. Refere-se ao processo metarreflexivo sobre as análises apresentadas no volume pelos vários autores, tendo em vista assinalar as tendências e contribuições acerca do tema, ressaltadas as divergências teóricas. É comum às abordagens a defesa incontestada da escola pública em todas as suas formas, e a análise das estratégias da burguesia para a formação da juventude trabalhadora. São tratados os Aparelhos Privados de Hegemonia; as organizações multilaterais; os aparelhos de Estado; as TICs. No que toca diretamente ao assunto do dossiê, os autores discutiram empresariamento, privatização, mercantilização, mercadorização, financeirização, comoditização, relação público-privado, filantropização, capitalização, flexibilização e comercialização, evidenciando-se que são muitas as formas de refletir sobre a presença do capital na determinação das políticas educacionais no Brasil.

Palavras-chave: Educação pública; Política Educacional; Educação e Trabalho.

TRABAJO, EDUCACIÓN Y POLÍTICA: DIÁLOGO CON EL NÚMERO 42 DE LA REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO

Resumen

El texto tiene su origen en una exposición que realicé con motivo del lanzamiento de la Revista Trabalho Necessário, número 42, 2022, organizada por Rodrigo Lamosa y Marco Lamarão, cuyo tema es Emprendimiento en la educación y el Estado-Educador. Se refiere al proceso metarreflexivo sobre los análisis presentados en el volumen por los diversos autores, con miras a señalar tendencias y aportes sobre el tema, respetando las divergencias teóricas. Son comunes a los planteamientos la defensa incontestable de la escuela pública en todas sus formas y el análisis de las estrategias de la burguesía para la formación de la juventud trabajadora. Se tratan los Aparatos Privados de Hegemonía; organizaciones multilaterales; aparatos estatales; las TIC. Con respecto directamente al tema del dossier, los autores discutieron el espíritu empresarial, la privatización, la mercantilización, la mercantilización, la financiarización, la mercantilización, las relaciones público-privadas, la filantropía, la capitalización, la flexibilidad y la comercialización, mostrando que hay muchas maneras de reflexionar sobre la presencia de capital en la determinación de las políticas educativas en Brasil.

Palabras clave: Educación pública; Política educativa; Educación y Trabajo.

WORK, EDUCATION AND POLITICS: DIALOGUE WITH NUMBER 42 OF REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO

Abstract

The text originated from an exhibition I held on to the occasion of the launch of the Revista Trabalho Necessário, number 42, 2022, organized by Rodrigo Lamosa and Marco Lamarão, whose theme is Entrepreneurship in education and the Educator-State. It refers to the meta-reflexive process on the analyzes presented in the volume by the various authors, with a view to pointing out trends and contributions on the subject, with due regard for theoretical divergences. The uncontested defense of the public school in all its forms and the analysis of the bourgeoisie's strategies for the formation of working youth are common to the approaches. The Private Apparatuses of Hegemony are treated; multilateral organizations; state apparatuses; the ICTs. With regard directly to the subject of the dossier, the authors discussed entrepreneurship, privatization, commodification, commodification, financialization, commoditization, public-private relations, philanthropization, capitalization, flexibility, and commercialization, showing that there are many ways to reflect on the presence of capital in determining educational policies in Brazil.

Keywords: Public education; Educational politics; Education and Work.

¹ Ensaio recebido em 12/06/2023. Aprovado pelos editores em 13/06/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.58769>

² Doutora em Educação. Professora Aposentada Voluntária no PPGE/UFSC. Bolsista CNPq. Membro do GEPETO. E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0652113284096519> . ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5360-2521>.

Introdução

A tarefa de apresentar um dossiê no lançamento de uma revista é maravilhosa, ao mesmo tempo que grave. No caso da Revista *Trabalho Necessário*, ela se revestiu de maior importância. Manter uma revista de posições marxistas, de difusão de conhecimento científico, de reflexões lastreadas na materialidade histórica, no Brasil, é quase um ato heroico. Agradeço imensamente o convite de seus editores, dos organizadores do volume e ao Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (Neddate), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, cuja contribuição para a educação pública é absolutamente reconhecida por aqueles que a defendem, e encontram na *Trabalho Necessário* fonte de pesquisa e de estudo. No caso do número 42, de 2022 – cujo tema é *O empresariamento da educação e o Estado-educador* –, organizado pelos professores e pesquisadores Rodrigo Lamosa e Marco Lamarão, celebramos a reunião de pesquisas fundamentais, vocacionadas a nos fazer pensar sobre a Política Educacional, as relações entre Educação e Trabalho e as articulações entre Estado, Sociedade Civil e Educação. Nenhum tema simples, mas enfrentados com coragem e estofo teórico.

Este texto (e sua apresentação oral) exigiu a leitura completa do dossiê e um processo metarreflexivo sobre as análises apresentadas pelos autores, nem sempre coincidentes quanto ao arcabouço conceitual utilizado. Certamente não alimentei a ideia de avaliar o dossiê, menos ainda de avaliar esta ou aquela perspectiva. O objetivo foi – e é – indicar as tendências que marcam esse âmbito do debate acadêmico e, se possível, suas contribuições.

Lamarão e Lamosa, na Apresentação, valem-se de uma epígrafe gramsciana segundo a qual “Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?” (GRAMSCI, 1999, p. 94). Esse excerto é clássico e coloca uma questão crucial: que entre os conformismos presentes, urge investir, teórica e praticamente, naquele que indica uma “filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado”, qual seja, a filosofia da práxis. Com base na inquirição de Gramsci, na resposta que ofereceu e comprando a provocação dos dois organizadores do volume, pensei entender como cada um dos textos do dossiê respondeu ao problema gramsciano em tela. Em outras palavras, como contribuíram para compreender tal filosofia, para elucidá-la, para alimentá-la,

posto que está presente em todos os trabalhos, dando-lhe unidade, assim como deu sentido à homenagem à professora Lisete Arelaro, de São Paulo/SP, por ocasião do lançamento³.

É fato que estamos nas mesmas trincheiras. A primeira refere-se à defesa da educação pública, em todas as formas e níveis, como espaço contraditório e absolutamente fundamental para a formação da classe trabalhadora e para a formação humana. A segunda delas indica que trabalhamos, pesquisamos e nos municiamos, a nós e a outros, para a luta da classe trabalhadora. Esses dois pontos são consensuais no dossiê, conquanto haja diferentes abordagens, e o termo revolução não tenha aparecido. Os 41 autores do número 42, decididamente, contribuem para a formulação, articulação e concretização da filosofia da práxis, concepção que demanda a supressão das relações de exploração do trabalho pelo capital. Sendo este um ponto fulcral, a *Trabalho Necessário* criou uma espécie de fenda na relação capital-trabalho, abrindo um espectro de reflexões de largo alcance. As abordagens são vastas e fecundas, razões pelas quais é impossível tratar de todas em razão dos significativos esquadrinhamentos da materialidade histórica e das conseqüentes teorizações sobre ela. Considerei importante organizar minha exposição no lançamento, e neste texto, em grandes blocos de questões, posto que estava frente a um universo empírico da maior importância sobre o qual inúmeras e diferentes sínteses foram produzidas. São tendências analíticas presentes entre os estudiosos que publicaram no dossiê, não necessariamente convergentes, e dão indícios interessantes acerca da produção da área.

Os temas

O primeiro bloco aborda as estratégias de formação da juventude trabalhadora, a exemplo do Novo Ensino Médio (NEM), da formação profissional e dos cursos superiores de tecnologia⁴. São discutidos os interesses da Confederação Nacional da

³ Tamberlini, A. (2022). O legado de Lisete Arelaro: presente ontem, hoje e sempre em seus enredamentos com Paulo Freire. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-37.

⁴ Rufino Castro, M., Gawryszewski, B., & Azevedo Dias, C. (2022). A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-25; Souza, J. dos S. (2022). A educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-27.; Accioly, I. B., da Silva Nascimento, L., & da Costa, K. . (2022). O “estranho casamento” entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo e os ataques à universidade pública. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-33.; Mendes da Costa Magalhães, R., & Rodrigues, A. (2022). BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o

Indústria (CNI), da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Ayrton Senna, organizações que sistematizam e difundem a vontade política burguesa; cada vez mais, elas se envolvem em projetos de formação da consciência dos trabalhadores. Esse âmbito tematiza a ação do capital por meio dessas formas organizativas, as quais podemos denominar de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) segundo a perspectiva gramsciana, e, é claro, por meio do aparelho de Estado. Além disso, as Organizações Sociais são evidenciadas como estratégias de privatização da escolarização pública, não obstante apareçam como “partilhadoras da gestão”, a exemplo do Projeto Somar, para o Ensino Médio de Minas Gerais. Os artigos que compõem esse primeiro bloco dão uma dimensão entristecida da política educativa, pois mostra o que se faz com a juventude no Brasil e em outros países latino-americanos. Ademais de estar endividada, caso dos que estão submetidos à ganância dos capitais de ensino, sua formação vem sendo subsumida à Teoria do Capital Humano em sua formulação contemporânea e, simultaneamente, a uma retomada de elementos da Escola Nova, como o ensino personalizado, as trilhas de aprendizagem, os itinerários formativos. Há uma sobrelevação das tecnologias e das tecnologias digitais, sob a forma de determinismo, em muito favorecida, do ponto de vista do capital, pela tragédia da Covid-19. Essa “janela de oportunidade” gerou no país uma associação específica para o ensino híbrido na educação básica – Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI) – sob os auspícios burgueses e fomentada por intelectuais orgânicos ligados à social-democracia (VENCO; EVANGELISTA, 2020). Novas formas de intervenção sobre a educação da juventude foram produzidas durante a pandemia, que ceifou quase 700 mil vidas e embotou milhares de mentes⁵; a subsunção à hegemonia burguesa apareceu como único sentido a ser dado a esta etapa da Educação Básica.

ensino médio a partir da ótica das competências. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-24; Pelissari, L. . (2022). Burguesia industrial e educação profissional: a Confederação Nacional da Indústria (CNI) na formação social brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42); Araujo, F. (2022). O que está reservado ao trabalho docente nas IES privadas em tempos de automação do ensino? **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-17; Franz Willers, F. (2022). A contrarreforma do ensino médio como programa da CNI para a política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-25. Kossak, A., & Vieira, N. (2022). Atuação do empresariado no novo ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-26.; Mendes da Costa Magalhães, R. (2022). O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: o esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-16. Fávero de Oliveira, T. (2022). Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no ensino médio em Minas Gerais. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-23.

⁵Segundo dados publicados em março de 2023 na página do Governo Federal – <https://covid.saude.gov.br/> –, perdemos quase 700 mil vidas.

O segundo bloco⁶ relaciona-se aos artigos que pautam questões gerais da política da educação pública, como o debate em torno das competências socioemocionais, caso do Programa Volta ao Novo, do Instituto Ayrton Senna; das políticas de inovação implementadas pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e da destruição da universidade pública no Brasil, em Angola, na Argentina e no Uruguai. Como no primeiro, está em causa a formação humana no Brasil, logo, a formação da classe trabalhadora, evidenciando-se que nossos problemas encontram elos com os vividos em Angola, Argentina e Uruguai. O Reuni Digital (EVANGELISTA; CHAVES, 2021) não foi mencionado, mas faz parte, sem qualquer dúvida, da “agenda de destruição” da universidade pública na qual ganha peso inarredável a expansão exponencial das formas remotas e híbridas na lida com estudantes e docentes. Até o momento não sabemos qual será seu desdobramento no Governo Lula (2023-2026) tendo em vista que os projetos mais claramente bolsonaristas, como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2023), não foram revogados.

No terceiro bloco⁷ discutiu-se a formação docente, especialmente a proposta da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA) e os processos de filantropização da formação dos professores. Restou esclarecido que o capital constrói uma concepção de “crise da educação escolar” e, na sequência, a de crise da formação docente. A ambas os intelectuais orgânicos da burguesia oferecem como solução seus conteúdos e métodos, evidentemente derivados de suas necessidades de produção e reprodução da força de trabalho, física e mental, e de aumento de sua taxa de lucro. Ou seja, a crise atribuída à educação pública e à formação docente – com respingos sobre a Universidade pública – só seria resolvida se os interesses e as demandas do capital se realizarem. É claro que tal

⁶ Buza, A. G., Leher, R., e Canga, J. L. (2022). O público e o privado diante da mercantilização da educação em Angola. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-29.; Ubal Camargo, M. (2022). Legado y actualidad de la reforma universitaria de Córdoba. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-20; Mendes Da Costa Magalhães, R. (2022). O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: o esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-16.; DUARTE, P. (2022). Educação para o Século XXI e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB): uma conexão estratégica. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-17.

⁷Estormovski, R. C., e Siqueira Esquinsani, R. S. (2022). A filantropização da educação como mecanismo de privatização da intelectualidade do professor. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-27.; Cavadas Herdade, L. V., e Santana dos Santos, V. (2022). O projeto da Reduca para as políticas de formação inicial na agenda do capital na América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-26.

solução esconde algumas determinações: 1) a formação docente foi entregue, pelo Estado, aos capitais de ensino debaixo do argumento de “democratização do acesso”, particularmente no segundo Governo Lula (2006-2010) (SEKI, 2021). Não custa lembrar que, em 2015, 61,7% das matrículas em licenciaturas estavam na esfera privada; na área da Pedagogia, atingiram a marca de 80,4% (EVANGELISTA et al, 2019); 2) as grandes escolas superiores particulares – como Cogna e Estácio de Sá – formam o professor majoritariamente na modalidade de Educação a Distância (EaD); 3) a EaD é uma estratégia política e econômica eficiente de desqualificação da formação docente, intervém sobre a consciência juvenil durante o processo de sua formação para a docência e depois, sob a forma de trabalhador, quando forma novos jovens; 4) essa modalidade impacta fundamentalmente o trabalho docente nas IES privadas em várias dimensões: de sua exploração, de sua precarização e de sua intensificação.

O quarto bloco⁸ põe em discussão a agenda educativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial, especialmente de seu braço denominado Instituição Financeira. Essas agências, ao lado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), são unânimes ao decretarem a falência do ensino público e a existência de uma “crise de aprendizagem”. Com diferenças entre si, concordam, contudo, em fazer “renascer das cinzas” a “qualidade da educação”, mote de suas proposições para a política educacional do Estado. Os trabalhos que abordam essa problemática mostram que o capital tem projeto político definido para a formação humana no planeta e que age de modo imperialista, embora a apropriação de suas diretrizes pelos países respeite a correlação interna das forças políticas e econômicas em presença.

O *slogan* “qualidade de ensino”, presente nos documentos da Unesco e do Banco Mundial, também estão em APHs brasileiros ligados à educação. Foram referidos e analisados mais de 30 APHs, contribuição inestimável para a área. Estas Organizações da Sociedade Civil (OSC) proliferaram no Brasil, especialmente após os anos de 1990, e tiveram um grande crescimento a partir da década de 2010. Segundo dados do IPEA, de 2020, em nossa área, contabilizavam-se mais de 600

⁸ Pronko, M. (2022). Criando mercados de “oportunidades de aprendizagem”: a corporação financeira internacional e o exemplo da Coursera. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-21.; de Souza, P., & Oto Shiroma, E. (2022). Análise da Agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-26.

OSCs, em sua grande maioria burguesas (EVANGELISTA, 2021). Isso significa que estamos frente a um sistema de gerenciamento externo-interno, em larga escala, que deveria enquadrar todos os meios de ensino, destravar as fontes potenciais de financiamento atingindo o fundo público e desbloqueando o suposto poder da educação pela via de seu “empoderamento” – falácia que agradou imensamente a certos segmentos médios.

As discussões relativas ao empresariamento, tema que gerou o dossiê, compõem o quinto bloco⁹. De forma central e às vezes só referida, a noção aparece separada ou junto a correlatas: privatização, mercantilização, mercadorização, financeirização, comoditização; relação público-privado; filantropização; capitalização; flexibilização; comercialização e empresariado. Poucos autores dedicaram-se a fundamentar e descrever o termo, o que indica que há debates e estudos a serem feitos para maior clareza quanto à sua capacidade explicativa, em especial, do fenômeno dos APHs burgueses. Alguns autores evidenciaram problemas na educação e os analisaram sem o uso do termo empresariamento.

O sexto ponto relaciona-se ao tema do Estado Educador, bastante presente na produção nacional da área nos anos de 1980 e 1990. Ele não foi desenvolvido por nenhum pesquisador, tendo aparecido apenas na Apresentação de Lamosa e Lamarão. Perguntei-me por que não foi pautado pelos pesquisadores. Sem entrar na sua pertinência como conceito explicativo do processo de demolição educativa que estamos vivendo, é preciso, pelo menos, indagar se tal conceito possibilita compreender as questões as quais temos contemporaneamente que responder no âmbito educacional.

Algumas observações

Ao sistematizar os blocos por temas, tendo em vista ordenar provisoriamente as tendências analíticas, algumas questões brotaram e considerei importante registrá-

⁹ Colares, A., & Imbiriba Sousa Colares, M. L. (2022). Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos! **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-22.; Pires de Andrade, M. C., e Cardoso da Motta, V. (2022). O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-27.; Farias, A. M. (2022). Estado ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-24.; Campos, R. A. (2022). O empresariamento da educação e o Golpe de 1964: uma proposta conceitual do abstrato ao concreto. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-23; Kossak, A., & Vieira, N. (2022). Atuação do empresariado no novo ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-26.

las tendo em vista futuras reflexões ou contrapontos. Uma delas refere-se a uma ideia que percorre o dossiê: a de que o Brasil é subalterno às orientações internacionais e cumpre a cartilha do grande capital internacional, sem grandes mediações. Entendo que tal abordagem é um problema a resolver, um desafio teórico, qual seja, o de compreender o papel das organizações internacionais, e sua relação com as políticas públicas nacionais e com a burguesia local. Minha hipótese é a de que corremos o risco de negar o protagonismo subordinado da burguesia interna, como se o Brasil fosse apenas um cumpridor subserviente, e não tivesse qualquer poder na mesa das negociações, ainda que seja aquele de dizer “concordo”. Talvez valha a pena pensar sobre isso para não nos colocarmos na posição de submissos, sem perder de vista, é claro, a posição dependente e periférica do país e a ação do grande capital internacional, e suas estratégias de coerção e convencimento.

A segunda questão relaciona-se aos APHs. Algumas análises lançam mão da noção de empresariamento como categoria que explicaria a sua atuação e os interesses defendidos. Cotejando os textos que os discutiram, percebe-se que a posição dos APHs em relação à educação – pública, principalmente – foi explicada baseada na noção de privatização ou de relações público-privadas. Levantei esse problema porque alguns autores discutiram os APHs como uma estratégia particular de atuação da burguesia no âmbito da produção de políticas públicas para a educação e de sua propensão a lançar mão dos fundos públicos sem recorrer à noção de empresariamento, o que por si só não invalida o seu uso por outros autores.

Todavia, não pode sair de nossos horizontes os esforços de compreensão das estratégias utilizadas pela classe dominante para enraizar seu projeto político de domínio. Os APHs, de fato, intervêm sobre os espaços educativos, lançam mão do fundo público e passam por cima das equipes educacionais da administração estatal. Escrutinar esse movimento de organização da vontade política burguesa e entender seus moldes de ingerência sobre as escolas, por meio dos estados ou dos municípios, é uma demanda que está posta para nós pesquisadores. O projeto burguês afeta a escola de formas variadas; pela produção de material didático, incluindo os livros escolares, pelas tecnologias, pelas plataformas, pela formação de professores e pela gestão. Ao transformar a educação em bem mercadejável (GRANEMANN, 2009), o capital abriu um gigantesco nicho de negócios, puncionou o fundo público, endividou a juventude, criou fantasias inenarráveis – empregabilidade, empreendedorismo,

engajamento, empoderamento – que se transformam em bordões e, obviamente, penetram a escola e a cabeça de estudantes e professores. A pesquisa sobre o Google LLC¹⁰ é um exemplo do gigantismo da intervenção do capital sobre a esfera educativa. Colocar as decisões sobre política para a educação apenas no âmbito do Estado parece-me um reducionismo, e obscurece as relações econômicas presentes em suas determinações. O dossiê evidencia que é na totalidade da relação Estado-Sociedade Civil-Capital que encontraremos as determinações das políticas educacionais em curso.

O terceiro aspecto diz respeito ao levantamento das referências dos textos do dossiê¹¹; mais de 50% delas são nacionais. Pareceu-me evidente que temos um amadurecimento na área que possibilita recorrermos à produção nacional para teorizar, que temos um lastro forte, articulado, consistente, que nos permite tomar as determinações da materialidade no desvendamento dos fenômenos educativos. De outro lado, se forem somados os documentos oficiais, os de agências e os de APHs chegamos a mais de 25% do total das referências sob a forma de fontes documentais estudadas e apresentadas ao leitor. Essa informação é bastante importante de dois pontos de vista: 1) está a contrapelo de artigos ensaísticos ou referidos em autores de “confiança” sem o necessário diálogo fecundo e inquiridor com os dados da realidade. Thompson (1987) afirmava que “sem engajamento empírico não havia teoria”; o esforço dos investigadores em produzir análises, em teorizar com base em dados empíricos, na objetividade histórica, é fundamental e retira nossa produção de alguma forma de idealismo e abstracionismo. 2) De outro lado, há uma generosidade em indicar onde o problema foi visto, onde o dado foi encontrado, que rastros deixou para ser pensado. Um dos problemas que temos na pesquisa no Brasil justamente é a dificuldade de encontrar a documentação. Quando os autores oferecem a documentação sistematizada – abrindo o caminho das pedras – isso é um ato de nobreza incrível com os atuais e futuros pesquisadores.

Como quarto aspecto, ressalto que, nas abordagens em geral, com poucas exceções, houve mais remissões históricas à virada do Século XX para o XXI. Houve remissões ao Século XIX e ao começo do Século XX, mas a maior parte das alusões recaíram sobre a década de 90 do século XX, havendo um salto para o período do

¹⁰ Braga, L., e Rummert, S. (2022). O *Google Workspace for Education* (GWE): mercadoria e hegemonia na educação. *Revista Trabalho Necessário*, 20(42), 01-24.

¹¹ O trabalho de organização das referências foi feito por Giulia Molossi.

Governo de Bolsonaro. Ou seja, do advento do neoliberalismo – com Collor e FHC – para os anos de 2020. Raramente o Governo Lula apareceu, embora muitas das políticas analisadas tivessem passado por ele. Dessa forma, não ficou claro se a política educacional petista/lulista se esgotou como âmbito de estudos, ou se a conjuntura eleitoral e a polarização Lula *versus* Bolsonaro teria interferido nas análises, mostrando-se mais as barbáries do governo Bolsonaro. Alguns textos sequer mencionam os governos dos períodos que produziram as políticas de educação, outros datam os fenômenos em estudo do final do governo Dilma, 2016. Há, pois, um problema de datação histórica, de nomeação dos sujeitos históricos que produziram as políticas e uma certa preservação do governo Lula, tendência majoritária do dossiê. No que tange a esse ponto, no lançamento da Trabalho Necessário estávamos em campanha, e muitas concessões foram feitas dado que se tratava de frear o avanço das forças mais obscuras da nação, representadas no Bolsonarismo, mas com lastro em importantes segmentos burgueses. Passadas as eleições, é necessário afiar as armas da crítica e refinar nosso arcabouço conceitual para compreender os fios privatistas que movem o atual Ministério da Educação, em mãos de Camilo Santana, e sua proposta de “reforma da reforma do Ensino Médio” (UBES, 2023), assim como o movimento de “sobralização” (FREITAS, 2023) da educação pública brasileira.

Duas ideias a se mencionar

Certamente muitas ideias no dossiê são importantes e interessam aos pesquisadores. Realcei duas, em razão de meus interesses sobre a Sociedade Civil e os Aparelhos Privados de Hegemonia que atuam em seu interior. Adriana Medeiros formulou em seu artigo a noção de “frentes móveis empresariais” – assentada sobre a formulação de Dreifuss (1986) de “frentes móveis de ação” –, mostrando como os APHs se articulam ou se separam oportunamente, dependendo do problema educacional a ser modulado. Cita os casos da aprovação da BNCC, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), quando inúmeros Aparelhos se juntaram para enfrentar uma demanda, que era deles, e conquistar sua incorporação pelo currículo e pelo financiamento da escolarização no país. Gostaria de destacar que a segunda ideia que considere fecunda está no texto de Maria de Fátima Felix Rosar. Para ela, vivemos um movimento de “deslocalização dos processos educativos”, isto é,

proposições educativas que retiram o ensino e as formas escolares do seu lugar, abrindo novas formas de trabalho e novas formas de intervenção da burguesia, sendo uma delas os APHs. Estamos frente a uma forte tendência de educação não formal, hegemonicamente conduzida por Organizações Sociais, bem como estratégias de “certificação” de toda espécie de conteúdo. Não há dúvidas de que está em causa o rebaixamento generalizado da formação da juventude e seu apassivamento em termos de luta contra a tirania do capital. Tornar-se mão de obra dócil é o Sul que lhe é oferecido!

Há neste volume um chamado à luta e uma unanimidade em torno da defesa da escola pública como terreno de contradições, mas fundamental para a formação humana. Este chamado à luta nos alenta, estamos entre companheiros e temos a mesma divisa. Deixo registrada minha alegria de ter lido o dossiê, de ter participado do seu lançamento, de ter reforçado minha convicção de que é possível e necessário nos municiarmos para a luta revolucionária, conquanto ‘emancipação’ venha substituindo revolução – não tenho tanta certeza se isso é suficiente. Aos colegas do Neddate, aos colegas que organizaram o volume 42 e aos colegas que escreveram para ele: muito obrigada e vamos à luta.

Referências

BRASIL (MEC). **A Educação do Brasil ganhou reforço**. 2023. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em 14 de março de 2023.

DREIFUSS, R. **A Internacional Capitalista**: Estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918-1986). 2 ed., Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1986.

EVANGELISTA, O et al. (Orgs.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. 1. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

EVANGELISTA, O.; CHAVES, P. M. Reuni Digital: página infeliz da nossa história. **Universidade à Esquerda**. 2021. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/reuni-digital-pagina-infeliz-da-nossa-historia/>. Acesso em 14 de março de 2023.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FREITAS, L. C. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. **Blog Avaliação Educacional**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 14 de março de 2023.

GRANEMANN, S. O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: CFESS; ABPESS. **Serviço Social – Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, DF, 2009. p. 223-238.

SEKI, A. K. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)**. 1. Ed. Florianópolis: Editoria Em Debate & UFSC, 2021.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

UBES. **Atos Nacionais contra o Novo Ensino Médio: juntos pela revogação já!** 2023. Disponível em: <https://ubes.org.br/2023/ato-nacional-contra-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em 14 de março de 2023.

VENCO, S.; EVANGELISTA, O. Crise sanitária e legado educacional: a cilada do ensino híbrido. **Universidade à Esquerda**. 2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/crise-sanitaria-e-legado-educacional-a-cilada-do-ensino-hibrido/>. Acesso em 14 de março de 2023.

PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO EM TEMPOS DE MERCANTILIZAÇÃO E NEGACIONISMO: DESAFIOS EDITORIAIS¹

Inês Barbosa de Oliveira²

Resumo

Os preços cobrados dos autores, por algumas das principais editoras científicas do mundo beiram os dez mil dólares. Enquanto isso, cresce no mundo, a perspectiva de uma ciência aberta, acessível a todos, transparente em suas avaliações por pares e em relação aos dados das pesquisas na origem dos artigos. Este cenário de embates e contradições permite tratar dos desafios editoriais que estão colocados àqueles que atuam na área a partir de diferentes ângulos. O objetivo é contribuir para as reflexões, mais do que oferecer respostas, levantar possibilidades de mudança e apontar dificuldades. **Palavras-chave:** mercantilização do conhecimento; negacionismo científico; publicação científica e circulação de conhecimento; desafios editoriais nas ciências humanas

PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE CONOCIMIENTO EN TIEMPOS DE MERCANTILIZACIÓN Y NEGACIÓN: DESAFÍOS EDITORIALES

Resumen

Los precios que algunas de las principales editoriales científicas del mundo cobran a los autores se acercan a los diez mil dólares. Mientras tanto, crece en el mundo la perspectiva de una ciencia abierta, accesible a todos, transparente en sus evaluaciones por pares y en relación a los datos de investigación en el origen de los artículos. Este escenario de choques y contradicciones permite enfrentar los desafíos editoriales que se plantean desde diferentes ángulos. El objetivo es contribuir a la reflexión, más que ofrecer respuestas, plantear posibilidades de cambio y señalar dificultades.

Palabras clave: mercantilización del conocimiento; negacionismo científico; publicación científica y circulación del conocimiento; retos editoriales en humanidades.

PRODUCTION AND CIRCULATION OF KNOWLEDGE IN TIMES OF COMMODIFICATION AND DENIALISM: EDITORIAL CHALLENGES

Abstract

The prices charged to authors by some of the main scientific publishers in the world are close to ten thousand dollars. Meanwhile, the perspective of an open science, accessible to all, transparent in its evaluations by peers and in relation to the research data at the origin of the articles grows in the world. This scenario of clashes and contradictions allows us to deal with the editorial challenges posed to those who work in the area from different angles. The aim is to contribute to reflections, rather than offering answers, raising possibilities for change and pointing out difficulties.

Key-words: commodification of knowledge; scientific denialism; scientific publication and circulation of knowledge; editorial challenges in the humanities.

¹ Ensaio recebido em 06/06/2023. Aprovado pelos editores em 31/07/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.57381>.

² Doutora em Ciências da Educação pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg (USHS) - França, Professora titular aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA) – Rio de Janeiro. Atua no campo do Currículo, dos estudos dos cotidianos e com novas epistemologias na pesquisa em educação. E-mail: inesbo2108@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323845315267858>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4101-3919>.

Introdução

Descobrimos recentemente no Brasil, e algo chocados, que os preços cobrados dos autores, por algumas das principais editoras científicas do mundo beiram os dez mil dólares. E mesmo depois de pagarem, para acessar seus próprios textos publicados, os autores – e todos aqueles que se interessarem pela leitura do artigo – precisam pagar pelo acesso, valores também considerados exorbitantes. A polêmica emergiu em virtude da demissão coletiva de editores de um dos principais periódicos de uma dessas editoras, por considerarem extremamente elevadas as quantias cobradas.

Enquanto isso, cresce no mundo, a perspectiva de uma ciência aberta, acessível a todos, transparente em suas avaliações por pares e em relação aos dados das pesquisas que estão na origem dos artigos. O acesso livre, extremamente valorizado por pesquisadores faz parte dessa perspectiva de ciência aberta. Uma das principais justificativas para esta posição em relação às pesquisas e publicações está no fato de boa parte dessas pesquisas, ser financiada por dinheiro público, o que as tornaria um direito de quem paga por ela, os cidadãos cujos impostos as financiam.

Este cenário de embates e contradições nos permite tratar dos desafios editoriais que estão colocados àqueles que atuam na área a partir de diferentes ângulos, e é o que faremos neste texto. O objetivo é contribuir para as reflexões, mais do que oferecer respostas, e, também, levantar possibilidades de mudança e apontar dificuldades. Didaticamente separados em seções, os temas se articulam e caminham juntos, não há dúvida, como diferentes expressões do momento político, científico e econômico que o mundo ocidental vivencia.

Se a questão econômica que abre este texto preocupa, pela evidência de que mercantilização da produção científica não é mais um futuro perigoso a temer, mas uma realidade que precisamos compreender para buscar possibilidades de combatê-la em defesa do caráter público do conhecimento científico, seu aspecto menos visível, o do risco desse fechamento fomentar o negacionismo e os ataques à produção científica, às universidades, aos pesquisadores e, no limite, ao próprio conhecimento em si, abre espaço para a circulação livre e aberta, de toda sorte de desinformação, um problema de caráter social e político, mais do que científico ou econômico.

Assim, vamos abordar, em primeiro lugar, a questão da mercantilização e da influência das desigualdades econômicas sobre a circulação do conhecimento, incluindo no debate as questões que envolvem a ideia do inglês como língua franca na perspectiva da internacionalização subalterna – noção que cunhamos para questionar o modo como, no Brasil, o debate sobre a internacionalização se coloca. Em seguida, trataremos dos riscos políticos e sociais tanto da exclusão quanto o fato desta exclusão abrir espaço para a desinformação e o negacionismo e seu outro lado, os ataques às universidades e pesquisadores no Brasil.

A especificidade do cenário nacional nas ciências humanas e sociais e as responsabilidades editoriais que a ela se associam fecha o artigo, buscando situar alguns dos principais problemas que nos atingem, considerando não só este cenário global, como as inadequações da compreensão hegemônica de ética na pesquisa – associada ao campo da saúde – e os esforços que vêm sendo feitos para que os resultados de pesquisas no campo respeitem exigências éticas outras e se adequem a princípios mais adequados ao campo. Este último tema se faz necessário em virtude de sua relevância para os periódicos da área e seus editores.

A mercantilização da produção científica: desigualdades econômicas, privilégios do Norte global e silenciamento dos “outros” do sistema

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), o Norte global, que é metafórico tanto quanto o Sul global, vem impondo suas percepções de mundo e modos de organização social ao restante do mundo, por meio de três dimensões complementares: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Os conflitos estruturais do nosso tempo decorrem da articulação desigual e combinada dos três modos principais de desigualdade estrutural nas sociedades modernas. São eles, capitalismo, colonialismo e patriarcado, ou mais precisamente, hetero-patriarcado. (...).

A diferença principal entre os três modos de dominação é que, enquanto o capitalismo pressupõe a igualdade abstrata de todos os seres humanos, o colonialismo e o patriarcado pressupõem que as vítimas deles são seres sem plena dignidade humana, seres sub-humanos.

Esse sistema opera por meio da inferiorização e da exclusão de seus outros e, não por acaso, realimenta preconceitos em relação ao mundo “colonizado”, seus processos de produção de conhecimento, suas culturas originárias e línguas. Homens

brancos, heterossexuais do Norte global terão sempre mais e melhores oportunidades de fazer ciência e de divulgar o que produzem, como atestam os números globais e nacionais.

É no interior desse sistema que a mercantilização da produção científica cresce, embora sua inspiração e concretização envolvam, prioritariamente, outras variáveis. Encontramos em Serafim (2011, p. 241) uma análise de como as mudanças no sistema capitalista mundial, no final do século XX se fizeram acompanhar de mudanças na educação superior, tornando-a crescentemente alinhada com o chamado “mercado”.

O final do século XX representou um momento de importantes transformações no sistema capitalista mundial. Acompanhando essas transformações, a educação superior passou – e ainda segue passando – por um período de redefinição das suas funções. Esta redefinição vincula-se às mudanças impostas pelo processo de globalização econômica que permeia o mundo contemporâneo. A principal redefinição se refere à orientação cada vez mais próxima das instituições de educação superior (IES) à lógica do mercado.

À medida que essas mudanças foram se consolidando, na oferta da educação superior, o processo que levou essa perspectiva à produção e difusão do conhecimento científico também se aprofundou. Isso ocorre muito em virtude da difusão e legitimação da ideia de que o mercado é mais eficiente e eficaz e, portanto, mais adequado, do que o Estado e suas normatizações na regulação das instituições em geral, pérola do liberalismo econômico transportada para a atualidade. Por que não das acadêmicas? “As IES passam, portanto, a serem cada vez mais adeptas e inseridas nessa lógica pró-mercado, pró-desburocratização, pró-sistema de avaliação utilitarista e quantitativo, pró-ranking, pró-valorização da relação IES-empresa, pró-flexibilização do trabalho” (SERAFIM, 2011, p. 247).

Esse fenômeno, no Brasil, ganha um caráter próprio, em função do fato das instituições privadas serem ampla maioria na oferta do ensino superior, mesmo sendo na Universidade Pública que a maior parte do conhecimento é produzido, sendo difundido também a partir delas. Sob ataque de diferentes conservadorismos e da ganância capitalista, a Universidade passa a conviver com uma lógica crescentemente produtivista, que assume em sua faceta mais cruel, a redução de verbas como meio de incentivo à competição por estas, baseada na produtividade. Como aprendemos com Maturana (1999, p. 53), ao contrário do que pensam alguns, “nenhuma

competição é saudável” e a instauração dessa lógica, própria do mercado e do capitalismo selvagem, converte o que deveria ser um sistema de cooperação e compartilhamento, num sistema de compra e venda de produtos.

E assim, quem pode, compra, quem não pode...

É esse o fenômeno denunciado até mesmo por editores de periódicos, mas há problemas maiores, que envolvem os chamados “periódicos predatórios”. Se a publicação de artigos é necessária à sobrevivência mercadológica do pesquisador, nada mais óbvio do que vender oportunidades de publicação. Empresas vêm se especializando nessa prática, desenvolvendo estratégias relativamente convincentes, academicamente e, com isso, ganhando adeptos, sobretudo entre pesquisadores em início de carreira, cujos nomes não são capazes de seduzir os editores dos “grandes” periódicos. Algumas, e isto é uma denúncia, chegam a obter bons rankings, já que muitas vezes critérios éticos não fazem parte de algumas normas avaliativas.

Aqui encontramos, de novo, a exorbitância de determinadas cobranças – ainda pouco praticadas no campo das ciências humanas e sociais – e o modo como operam, concretamente, em favor não só da exclusão de resultados de pesquisas de baixo orçamento, mas também um ranqueamento em função de valores pagos, sem que a qualidade dos “produtos” possa desempenhar papel relevante. Chegamos a uma equação danosa à produção e à divulgação científica, promovida pela mercantilização, e acatada pelos mais ricos e poderosos – países, universidades, programas de pós-graduação, pesquisadores –, segundo a qual a produção pode ser classificada por níveis de riqueza e poder sem que a qualidade acadêmica intrínseca seja considerada. Mesmo nos casos de periódicos de excelência acadêmica reconhecida, pode-se afirmar que pesquisas de baixo financiamento, não importando sua qualidade, jamais aparecerão neles, o que significa privilégio dos mais ricos. O capitalismo segue sem nos surpreender, sendo igual a si mesmo, sempre.

A consequência mais visível desta forma de organização da divulgação científica é o silenciamento de pesquisadores e instituições pouco financiadas, pouco poderosas, pouco visíveis. No caso brasileiro, no campo das ciências humanas e sociais, os valores monetários a disponibilizar não são altos, até em virtude de serem poucos os periódicos não predatórios a cobrar para publicar, mas ainda assim, o que se assiste é a uma estruturação que favorece os não necessitados, e condena os demais ao ostracismo, à invisibilidade. Revisores indicados, exigências de citações –

que promovem os próprios periódicos – necessidade de coautorias com pesquisadores mais experiências e outros mecanismos buscam garantir o bom funcionamento e a reprodução da lógica vigente, inclusive do ponto de vista epistemológico e metodológico. Estaríamos, nesses casos, mais próximos do colonialismo do que do capitalismo.

Complementarmente, portanto, à lógica do mercado e à questão financeira que invadem a produção e a divulgação científicas, assistimos à prevalência dos conhecimentos eurocêntricos, produzidos pelo que Thomas Kuhn (1971) chamava de Ciência Normal – aquela que segue os paradigmas hegemônicos – sobre as novidades epistemológicas e metodológicas. O processo de silenciamento e de invisibilização que permite a reprodução do sistema econômico e político segue seu curso, seja por meio do capital, seja por meio da colonização. Desnecessário complementar afirmando que, em todos os casos, o hetero-patriarcado opera.

Seguem sendo invisibilizados, desconsiderados e muitas vezes desqualificados como produtores de conhecimentos e silenciados pesquisadores e instituições que, estando fora dessas redes valorizadas, fora da produção de ciência normal e sem possibilidades de pagar para divulgar seus resultados de pesquisa. Se olharmos mais globalmente, outra variável precisa ser inserida no debate: o processo de globalização. A globalização econômica chega diferentemente nos países centrais e nos periféricos, mas chega sempre. Como país periférico, o Brasil tende a importar lógicas e normatizações advindas dos países centrais, e é aí que encontramos os problemas que a internacionalização nos coloca, especificamente porque vem sendo feita de modo subalterno.

Internacionalização subalterna e globalização: língua franca e importação de referências realimentando o “complexo de vira-latas”

Em diferentes ocasiões tivemos a possibilidade de debater a internacionalização acadêmica, dentro e fora do campo do Currículo, nossa atuação principal. Vimos entendendo que, para discutir a internacionalização acadêmica precisamos refletir sobre as relações criadas a partir dos processos de colonização e de como a colonialidade está presente nos processos de internacionalização, porque faz parte da nossa vida cotidiana, do mesmo modo que o capitalismo e o hetero-patriarcado.

Como já abordamos, a globalização hegemônica pode ser vista como continuidade da colonização na medida em que seguimos com hierarquias histórico-sociais e relações desiguais de poder entre países, entre sujeitos e grupos sociais, povos, conhecimentos e culturas. Nessa forma de globalização – que não é uma fatalidade nem algo permanente – os sistemas de dominação se combinam sempre como o império de um local sobre outro, o que alguns autores chamam de *glocalização*. Boaventura de Sousa Santos afirma que “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (2007, p.2).

Um movimento de globalização de produções locais hegemônicas e, portanto, capazes de se impor globalmente - o localismo globalizado - se combina com um outro, seu corolário, o globalismo localizado, em que diferentes locais sentem diferentemente os efeitos da globalização, sempre de acordo com uma hierarquia que desempodera e fragiliza os fracos e suas possibilidades de seguir sendo o que são ao mesmo tempo em que fortalece os fortes, suas regras, produtos e lógicas.

A particular atenção que entendemos ser necessário dedicar a esta compreensão deve-se à contribuição dela para a entendermos melhor como, no que se refere à produção científica e à sua divulgação, a questão (falaciosa) da língua franca e a importação de referências operam nesse cenário de internacionalização subalterna que vem imperando no nosso país. Publicar cada vez mais em língua inglesa – pagando tradutores com verbas muitas vezes pessoais – é uma imposição. Pesquisadores convencidos de que o inglês é língua franca não faltam, mas quando dialogamos com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos e outros autores, percebemos que se trata de um localismo – a língua falada por alguns países no mundo se impõe como “universal” – globalizado, todos devem se expressar nessa língua. Não por acaso, é a língua materna dos habitantes do país mais poderoso do mundo!

Com relação à importação de referências – muitas também de língua inglesa, mas às quais se juntam autores europeus e comparações com os países de origem destes – trata-se de uma prática ainda mais subalternizada e subalternizante, pois ao se basear na compreensão de que respostas aos problemas sociais e políticos do Brasil podem ser encontradas nesses autores, que muitas vezes não conhecem

sequer nosso país e seus desafios, traz subentendida a ideia de que os conhecimentos produzidos nesses países, expressos nessas línguas são tão poderosos que podem servir de base à solução de nossas questões locais.

Estamos, em ambos os casos, diante de uma situação que expressa adesão ao colonialismo e o legitima, perpetuando a colonialidade por escolha do colonizado, desqualificando ou subalternizando conhecimentos localmente produzidos em nome da suposta universalidade do pensamento dos colonizadores. Se no campo das ciências duras podem existir argumentos em defesa dessa postura, no campo das ciências humanas e sociais, estes caem por terra.

Já em sua primeira obra (FREIRE, 1965), Paulo Freire afirmava que o dilema básico das sociedades latino-americanas, e, por extensão, dos intelectuais latino-americanos era o de optar ou não por uma “sociedade que se descolonizasse cada vez mais” (p. 25). Mais de 50 anos depois, o dilema permanece o mesmo. A partir dos anos 1990, cresceu na América Latina o chamado pensamento decolonial, que busca nos pensar a partir de nós mesmos. A Sociologia decolonial vem mostrando, sobretudo desde então, os problemas e limites do pensamento colonial europeu/eurocêntrico, demonstrando as invenções do que acreditamos serem tradições ou questões naturais – como a definição das “raças” humanas, inexistente até o século XIX (Mignolo, 1999) – entre outras questões, como a noção de descobrimento, os processos de ocupação territorial e exploração das colônias e dos genocídios praticados no período colonial (LANDER, 1999).

Por seu lado, as críticas pós-coloniais revelam questões fundamentais da relação conhecimento/poder, especialmente a persistência da dominação dos conhecimentos dos colonizadores para além do processo das independências políticas. Neste sentido, o pós-colonial deve ser visto como o encontro de várias perspectivas e concepções sobre o conhecimento e o poder, um idioma que procura refletir sobre os processos de ‘descolonização’, quer nos espaços da metrópole, quer nos espaços colonizados. (MENESES, 2008).

Acatando a importância dessas reflexões que buscam o reconhecimento da inteligência dos povos e culturas colonizados, somos instados a questionar a naturalização da superioridade do Norte global e suas epistemologias, metodologias e convicções e propostas políticas e buscar uma outra internacionalização, que possa embasar outros valores e critérios para a produção e divulgação do conhecimento

produzido pelos povos e países colonizados. Isso nos obrigaria, a pensar que relações entre conhecimentos seria possível em processos não subalternos de internacionalização? E de que modo esses seriam avaliados e publicados.

Trata-se de enfrentar, acadêmica e editorialmente, o fluxo que realimenta nosso “complexo de vira-latas”. A expressão cunhada por Nelson Rodrigues em virtude do modo como o país reagiu à derrota do Brasil na final da Copa do Mundo de 1950, foi depois considerada pelo próprio como transcendendo o futebol. Diz ele:

Por "complexo de vira-lata" entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. O brasileiro é um narciso às avessas, que cospe na própria imagem. Eis a verdade: não encontramos pretextos pessoais ou históricos para a autoestima³.

A luta contra tal compreensão de si deveria nos habitar, deveria nos levar a diálogos com nossos vizinhos, parceiros de processo de formação e de discriminação, vítimas, como o Brasil, de percepções injustas e errôneas por parte dos colonizadores, desde a origem. Não há, nem nunca houve, raça inferior ou indolência nos povos ameríndios ou africanos. O que houve, e segue havendo com nosso aval na atualidade, foi um processo de colonização que aniquilou povos inteiros, culturas e conhecimentos, num processo genocida e epistemicida (SANTOS, 1995).

Esse processo de exclusão de formas de conhecimento não científico se fez presente no processo de expansão europeia, que incluiu muitos "epistemicídios", ou seja, aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimento "estranhos", porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras (OLIVEIRA, 2006, p. 42).

Boaventura afirma que o epistemicídio foi um dos grandes crimes cometidos contra a humanidade, empobrecendo irreversivelmente o horizonte e as possibilidades de conhecimento. Para ele, é preciso um novo paradigma, que revalorize “os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial (SANTOS, 1995, p. 329). Pode-se dizer que por meio dos epistemicídios a cultura ocidental – da Europa branca, machista e burguesa – se sobrepôs às dos países colonizados, desqualificando-as e inferiorizando o conhecimento nelas e por

³ Texto publicado na revista Manchete esportiva, a 31 de maio de 1958.

elas produzidos, atingindo, com isso, a autoestima de seus detentores, o que ajuda a compreender as origens do nosso complexo de vira-latas ao mesmo tempo em que nos ajuda a superá-lo.

Assumir, na atualidade, uma internacionalização que nos relega à condição de “cientistas vira-latas” em nossa própria divulgação científica perpetua as condições que nos trouxeram a este lugar. Lutar contra tal complexo parece, assim, o único modo de contribuir para a equalização das relações entre diferentes processos de produção de conhecimento e seus resultados, revertendo a colonialidade que segue em voga na atualidade, e a condição de país periférico do sistema capitalista.

Desinformação e negacionismo: as universidades, a ciência e os pesquisadores sob fogo

Muito da pesquisa hoje desenvolvida, no Brasil e no mundo, se relaciona a novas epistemologias e a metodologias inovadoras de pesquisa, o que as situa fora da ciência normal (Kuhn, 1971) e das metodologias mais tradicionais de pesquisa. Isso significa que, em muitos momentos, o próprio reconhecimento da validade de conhecimentos produzidos nessas e por essas pesquisas enfrenta dificuldades de aceitação. No contexto das relações de poder e das desigualdades já referidas, os embates entre cientistas têm sido numerosos e muitos deles se dão no sentido do questionamento, seja dos conhecimentos historicamente valorizados, eurocêntricos seja do seu oposto, dos conhecimentos que emergem dessas novas abordagens.

Apesar disso, e dos problemas que já elencamos sobre esse debate, que envolve poderes e saberes diferentes e, muitas vezes, desiguais, uma questão maior vem emergindo no campo científico, e ganhando corpo e visibilidade em tempos recentes, sobretudo a partir da pandemia de COVID-19: a do negacionismo científico e da desinformação a ele atrelada. De certa forma, esse perigo social uniu pesquisadores de diferentes matizes, reduzindo os problemas entre eles em nome de uma luta contra “um mal maior”. No portal da FAPESP é possível encontrar uma entrevista bastante esclarecedora a esse respeito, mas como diz o próprio entrevistado, o pesquisador da Faculdade de Medicina da USP, Renan Leonel (2020), as origens do fenômeno são bem mais antigas.

A forma como as sociedades se organizam politicamente e culturalmente para construir agendas de conhecimento e de

ignorância tem sido objeto de estudo da Sociologia desde o início do século 20. Entende-se que a produção e a disseminação do conhecimento científico não é um processo neutro. Existem escolhas políticas ao longo de toda a cadeia de desenvolvimento da ciência. Do mesmo modo, existem atores e instituições interessados em disseminar desinformação. De modo geral, a produção de ignorância tem relação com movimentos políticos que buscam legitimar uma determinada agenda de poder ou tirar o foco de algo que não lhes interessa (p. 6).

Lembrar das afirmações de que a terra é plana – e de que havia sérias pesquisas que o demonstravam – de que era preciso banir a teoria da evolução das espécies, por desrespeito às famílias criacionistas ou das tantas “dietas milagrosas”, chás e outras propagandas semelhantes que nunca foram coibidas nos permite perceber de que modo a desinformação se fez acompanhar do negacionismo ao longo do tempo e como ocupou espaço, crescentemente na sociedade, conforme alertava Nathália Pasternak em entrevistas e colunas em 2020, mesmo ano da entrevista de Renan Leonel. Cabe também ressaltar a desqualificação das ciências humanas e sociais produzida pela obra de Sokal e Bricman (2010), em finais do século XX, na qual os autores defendiam a ideia de que nada inovador nesses campos – o pensamento pós-moderno de modo geral – deveria ser levado a sério, por uma série de motivos que não cabe elencar. O que nos interessa nessa obra é o fato dela atacar, simultaneamente, pesquisadores de diferentes afiliações e matizes, tratando-os todos como charlatães, criando uma ideia de que o que esses intelectuais produzem é pseudociência, ou em linguagem mais atual, *fakescience*.

No Brasil atual, esse tipo de ataque vem se convertendo em uma verdadeira guerra contra as universidades públicas – aquelas que mais produzem conhecimento no país – de modo exponencialmente crescente, e assustador. De acusações de fraude e má gestão de recursos a críticas sobre o que se produz ou mesmo ao direito de docentes pesquisadores à autonomia ou aos salários que recebem, todas as armas são válidas, sobretudo depois do golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e a substituiu pelo seu vice-presidente, Michel Temer, alinhado e comprometido com processos negacionistas e privatistas.

O agravamento da situação com a posse de Jair Bolsonaro – depois de uma campanha eleitoral baseada em desinformação, fenômeno que acompanha o negacionismo – foi imenso. Com um sistema de comunicação alimentado por robôs e produção intensa, sistemática e oficial de desinformação, a desqualificação do

conhecimento científico atingiu níveis alarmantes, sobretudo em função dos danos por elas causado ao país na gestão da pandemia.

A leitura da entrevista assusta, menos pelas desinformações às quais se refere em si do que pelo fato de ser possível identificar, ao lado da “Sociologia do conhecimento”, campo de pesquisa de Leonel (2020), um sistema organizado de produção de ignorância e desinformação. E ele argumenta: “me interessei em propor o projeto por entender que a produção de ignorância em si está se tornando um ator capaz de comprometer os instrumentos de produção do conhecimento” (p. 2). Há mesmo, atualmente, um campo de pesquisa que se nomeia como “Sociologia da Ignorância” que “estuda a produção de desinformação e mecanismos de descrédito da ciência oficial em um ambiente de caos, sem controle” (p. 2).

Para Leonel, a produção cultural da ignorância no Brasil – em relação à COVID-19, no projeto sobre o qual fala, mas não só – é mais perigosa do que nos demais países estudados na pesquisa, EUA e Inglaterra. E identifica o porquê.

O Brasil foi o mais impactado pela produção sistemática de desinformação por ter uma educação para a ciência bem menos consolidada que a britânica e norte-americana, além de uma população com menos anos de estudo em média. Além disso, os instrumentos de comunicação científica, que são necessários para contrabalancear a produção de ignorância e fazer a informação chegar até as pessoas, são mais frágeis no país (p.5).

Estamos, portanto, diante de um cenário em que o termo agnotologia, recentemente cunhado nos Estados Unidos, precisa passar a integrar nossos debates. A agnotologia estuda os “fenômenos de produção política e cultural da desinformação”. E entende que, “Trata-se de um processo socialmente induzido e que visa a promoção deliberada da ignorância ou da incerteza na opinião pública acerca de determinado tópico” (p. 1).

Assim, mesmo contrariados, cientistas sociais precisam compreender, com Leonel, que o antídoto à onda negacionista e suas nefastas consequências sobre a produção e a divulgação científicas, as universidades, os pesquisadores e a tudo que lhes está associado, é o incremento dessa divulgação, a sua maior penetração social, a busca de se fazer compreender e de abrir a comunicação científica. Esta é uma imensa responsabilidade, que se diz respeito a toda comunidade científica, recai especialmente sobre aqueles que têm poder de decisão sobre o que se pública ou não, sejam as grandes editoras e seus preços absurdos para publicar e acessar

material científico, sejam os editores de periódicos de publicação e acesso gratuitos, já que é preciso assegurar a ética nas avaliações e pesquisas e a qualidade do material publicado, além, é claro, de suas possibilidades de compreensão pelos diferentes sujeitos e grupos sociais.

Responsabilidades editoriais e suas questões principais: a ética na pesquisa, na avaliação e na publicação de artigos acadêmicos

Situando, portanto, a tarefa editorial no campo das ciências sociais e humanas em geral, e da educação em particular, nesse caldo fervente de problemas que vão do mercantilismo à internacionalização subalterna – que promovem a exclusão “global” da maior parte da produção acadêmica nacional –, passam pelo embate entre o negacionismo e o cientificismo – que tende a criar embates e conflitos onde deveria haver diálogo e respeito mútuo – e chegam às questões locais, que envolvem critérios éticos de pesquisa, ainda em gestação no campo das ciências humanas e sociais (MAINARDES, 2016) sob domínio da área da saúde, e de avaliação por pares, com frequência influenciada e expressa por mecanismos duvidosos. Expomos, abaixo, e para finalizar o artigo, algumas das dificuldades que esse cenário traz para editores, autores e avaliadores.

Repensar os processos editoriais, buscando mantê-los viáveis sem que haja cobrança a autores e leitores é um dos desafios, particularmente relevante e difícil em tempos de (des)financiamento, como o que vivemos atualmente. Na área de educação no Brasil, esta é a situação da maior parte dos periódicos. Na perspectiva da mercantilização e dos espaços abertos à lógica do mercado, assistimos ao crescimento dos chamados periódicos predatórios, como já dito, ainda sem resposta eficaz por parte do sistema de avaliação de periódicos com o qual contamos. Paralelamente, a questão da necessidade de uso da língua inglesa, percebida como língua franca na internacionalização subalterna, vem criando exigências dispendiosas para autores e periódicos, ao mesmo tempo em que favorece diálogos com o mundo colonizador e comprometendo fortemente as interações Sul-Sul, entre países colonizados que, em geral, enfrentam problemas semelhantes em suas sociedades e sistemas educativos.

A questão ética surge como problema por vários ângulos e para diferentes atores dos processos de produção e divulgação científica. Em primeiro lugar, a

crescente e justa exigência de que as pesquisas sejam aprovadas por comitês de ética para serem publicadas ainda não encontrou medida satisfatória no campo das ciências humanas e sociais, apesar dos muitos esforços e ações nesse sentido que vêm sendo promovidas no país (e provavelmente fora dele). O domínio da área da saúde sobre os critérios éticos expõe pesquisadores a questões como: “sua pesquisa trabalha com humanos?”, como se fosse possível ser de outra forma e trabalhando a partir da ideia de que experiências investigadas operam do mesmo modo que experimentos científicos. Mesmo os bons resultados dos esforços para que a especificidade da área seja respeitada, elementos indispensáveis à ética efetiva dessas pesquisas acabam sendo negligenciados, como o modo como as experiências serão relatadas, os limites do que se pode e deve divulgar e como, os direitos dos sujeitos do “campo pesquisado” e a própria questão do chamado anonimato desses sujeitos, nem sempre eficaz ou mesmo desejado.

O respeito aos atores envolvidos na pesquisa acaba sendo um detalhe que pode passar despercebido de comitês de ética, que pouco exigem no sentido de retorno ao campo investigado ou no tratamento das informações de modo analítico e não a partir de juízos de valor dos pesquisadores. Trata-se de buscar exigir de pesquisadores que não ajam de modo extrativista em suas pesquisas, considerando a duvidosa ética na divulgação desse tipo de produção de conhecimento. As pesquisas que envolvem sujeitos das escolas, frequentemente, produzem e publicam resultados de pesquisas “extrativistas”, desrespeitosas com o campo pesquisado e seus sujeitos, já amplamente criticadas por pensadores contemporâneos, como Boaventura de Sousa Santos (2019).

Do ponto de vista dos pareceres, frequentemente anônimos em processos de avaliação por pares em duplo cego (nem o parecerista sabe o nome do autor, nem o autor sabe quem fez o parecer). Aparentemente um mecanismo de proteção de ambos os papéis, esse sistema tem dado margem a problemas éticos – envolvendo questões políticas, metodológicas e epistemológicas. A consciência de que o convite para a emissão de um parecer não é uma demanda de opinião pessoal, mas sim uma demanda de avaliação da qualidade intrínseca do artigo que é analisado parece não estar suficientemente difundida entre nós. É comum editores se depararem com pareceres em que o responsável pela emissão opina, a partir de seus próprios referenciais em lugar de avaliar de acordo com os critérios que o periódico elenca. Há

casos em que os formulários não esclarecem o que se espera dos pareceristas, ou mesmo dos autores, mas na maior parte do tempo, os problemas surgem em função de percepções autoritárias (politicamente) ou próximas ao positivismo (epistemologicamente), que entendem como erro tudo aquilo que não corresponde ao seu próprio pensamento.

Ao acatarmos sem questionamentos sólidos as possibilidades de realização de pesquisas extrativistas e sua publicação, por um lado, e a emissão de pareceres calcados na desconsideração da pluralidade epistemológica, política e ideológica do mundo, por outro, alimentamos perspectivas que prejudicam o desenvolvimento da área das ciências humanas e sociais bem como a sua respeitabilidade. Com isso, como afirmado acima, abrimos espaços para autoritarismos políticos e científicos, mas, e de modo bem mais grave, alimentamos a produção de *fakenews*, baseada na ideia de que o que fazemos é *fakescience* e que, portanto, estamos em uma terra de ninguém onde tudo pode ser, inclusive o negacionismo.

Só o estabelecimento de mais e melhores critérios éticos para pesquisadores, autores e pareceristas, aliado ao respeito mútuo entre perspectivas distintas de pesquisa, fundamentações e métodos de trabalho, assegurando a densidade acadêmica de artigos e pareceres pode nos ajudar, e essa é uma tarefa que envolve editores de periódicos, em seu trabalho de recepção, distribuição aos pareceristas e cuidado na emissão de pareceres consolidados. Os riscos não se restringem mais aos embates desrespeitosos entre diferentes pesquisadores, referenciais, metodologias e apresentação de resultados, já problemáticos em si, eles envolvem a abertura de espaços para a desqualificação da ciência e o consequente crescimento da credibilidade de absurdos, como temos assistido pela internet.

Finalizando sem concluir...

O objetivo deste artigo foi o de fornecer um panorama a respeito das inquietações de pesquisadores e editores de periódicos na atualidade, considerando os múltiplos problemas e os desafios que deles emergem.

Sem buscar responder às perguntas que nos advêm quando mergulhamos nessas reflexões, buscamos tratá-las como pesquisadora que somos: interrogando-as, refletindo sobre elas e buscando produzir argumentos que permitam o incremento deste importante debate, que não parece destinado a ter um fim, mas pode ser

ampliado a pesquisadores ainda alheios ao que vimos enfrentando, da área da educação ou outras, a entidades e sujeitos da sociedade civil, de modo a publicizar esse aspecto do fazer científico: seu caráter permanentemente provisório, seu comprometimento com o conjunto da sociedade, sua preocupação com a qualidade acadêmica do que produz, mas também ética e política.

Muitas responsabilidades envolvem essas práticas, e a responsabilidade de editores de periódicos é a de enfrentar esses desafios. Quanto mais e melhor trocarmos ideias, aprendendo uns com os outros, melhores são as chances de amadurecer ações e qualificar nossas publicações em todas as suas dimensões: epistemológicas, metodológicas, políticas, éticas e outras. Deixamos aqui nossa contribuição. Sigamos, juntos.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1965.

KUHN, T. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Brasiliense, 1971.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

LEONEL, R. **Negacionismo científico: a produção política e cultural da desinformação**. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/negacionismo-cientifico-a-producao-politica-e-cultural-de-desinformacao/34028/>. São Paulo: FAPESP. Publicado em 2/9/2020.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: desafios atuais. In: CARVALHO, M.V.C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAULO, F. . M. (Orgs.). **Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação, redes, e produção científica**. Teresina: EDUPI, 2016, p. 73-82.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais** n. 80, p. 5 – 10.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 33 – 49.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além das linhas abissais.... **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 2007.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SERAFIM, M. P. **O processo de mercantilização das instituições de educação superior**: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.

SOKAL, A.; BIRCMAN, J. **Imposturas intelectuais**: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. 4. Edição., São Paulo: Record, 2010.

ENTREVISTA COM OS EDITORES DA TRABALHO NECESSÁRIO¹

Maria Cristina Rodrigues²

Sandra Morais³

Jaqueline Ventura⁴



Reunião do Neddte. S/d.

A revista Trabalho Necessário é resultado de muito – e qualificado – trabalho coletivo, como já demonstrado nas seções anteriores deste número comemorativo. Mas tem um grupo de pessoas cuja dedicação foi e tem sido fundamental para garantir efetivamente que, a cada número, a revista seja publicada com a qualidade e coerência teórico-metodológica dela esperadas. Falamos aqui das editoras e editores, com quem conversamos através de cinco perguntas comuns, que elas e eles, gentilmente, nos responderam por e-mail, entre os meses de junho e julho do corrente ano.

¹ Entrevista recebida em 21/08/2023. Aprovada pelos editores em 22/08/2023. Publicada em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.59624>

² Professora da Escola de Serviço Social da UFF, Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, e coordenadora do Neddte. E-mail: mcristina@id.uff.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0279905252377710>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0545-2260>.

³ Historiadora, Doutora em Educação e vice coordenadora do Neddte.

E-mail: sandramorais1409@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9809541460730084>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9778-7257>.

⁴ Professora da Faculdade de Educação da UFF, Doutora em Educação e vice-coordenadora do Neddte. E-mail: jaquelineventura@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8217768981005318>.

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-9548-253X>.

Novamente, a história da TN é retomada nas diversas vozes aqui presentes, onde também se percebe a dedicação, o idealismo, a análise crítica e a esperança. Em comum, todos os editores e editoras foram ou são membros do NEDDATE. **Ronaldo Rosas**, professor aposentado da FEUFF e **José Rodrigues**, também docente da faculdade, tiveram protagonismo na criação da revista e estiveram na sua editoria desde o ano de 2003 – o primeiro, até o ano de 2007; e o segundo, até sua saída do Núcleo. **Luciana Requião**, professora da FEUFF-Angra, esteve na editoria no período entre 2009 e 2012. **Sonia Rummert** e **Jaqueline Ventura**, ambas docentes da FEUFF, foram editoras no período entre 2013-2017. **Lia Tiriba**, **José Luiz Antunes**, docentes da FEUFF, e **Maria Cristina Rodrigues**, professora da Escola de Serviço Social/UFF, foram editores entre 2018 e 2021. **José Luiz** e **Lia Tiriba** seguiram na editoria e, a partir de 2022, entraram dois novos colegas, **Jacqueline Botelho**, também docente do Serviço Social/UFF e **Regis Argüelles**, docente da FEUFF.

A maior riqueza da linha editorial da revista TN é o seu referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico. Orientador de uma visão histórica da sociedade que se fundamenta na análise da luta de classes e na busca da superação da civilização fundada na forma capital, este referencial possibilita a análise radical da Educação, compreendida como expressão concreta das disputas entre classes. Não por acaso, todos os nossos entrevistados/as destacam a importância deste referencial, como se pode ler nas respostas a seguir.

1) Trabalho Necessário: O que te fez aceitar a editoria da revista TN e o que foi mais marcante para você no período em que a exerceu?

Ronaldo Rosas: *Em meados da década de 1990 fui um dos editores da primeira publicação eletrônica da UFF, a revista Ciberlegenda (IACS). Algum tempo depois, já transferido para a FEUFF e como membro do NEDDATE, participei da comissão interna formada com o objetivo de colocar em prática a criação de uma revista eletrônica, fato que ocorreu no ano seguinte. Tendo sido indicado para editor, considerei a possibilidade de colocar a experiência de editoria anterior no projeto de criação da TN.*

A revista TN nasceu da necessidade de o NEDDATE ampliar o seu canal de comunicação com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral como forma de

socialização das ideias correntes nas pesquisas dos seus membros e do coletivo mesmo do Núcleo. Queríamos ampliar o debate sobre trabalho-educação, suas referências teórico-metodológicas, suas conclusões. Ao mesmo tempo, esperávamos receber contribuições que viessem acumular massa crítica, sendo esse conjunto de fatores, além das dificuldades dos primeiros anos, algo que trago de mais marcante na minha passagem pela editoria.

José Rodrigues: *Eu estava ainda no Neddate, quando em uma de suas reuniões, deliberamos coletivamente pela criação da Revista. Até aquele momento, o Núcleo editava de maneira irregular o Boletim Neddate, impresso, basicamente composto por relatos de pesquisa. Ronaldo Rosas Reis e eu aceitamos o desafio de estabelecer o projeto editorial etc. Debates e propusemos a estrutura geral da publicação ao coletivo, que foi paulatinamente se clareando e sendo aprovada.*

Um aspecto interessante foi o processo de escolha do título e da logomarca da Trabalho Necessário. Aliás, salvo engano, também foi nesta mesma época que Ronaldo e eu propusemos a logo do Núcleo.

A logo do Neddate teve a sua origem estético-conceitual na obra do pintor holandês Mondrian, em particular "Composição II em Vermelho, Azul e Amarelo" (1930), por mim sugerida. Ronaldo que, além de artista plástico, domina a história das artes, foi burilando a forma até chegarmos à conhecida logo do Neddate. De alguma medida, a logomarca da Revista vem da mesma fonte.

Um dos primeiros títulos da revista em gestação foi proposto por Ronaldo – Cyberloom – inspirado no título de uma revista do IACS-UFF, em cujo título aparecia “cyber”. (Parece que cyber/kyber vem do grego e quer dizer algo como piloto, dirigente...) Era o tempo do nascimento do ciberativismo, da emergência do chamado ciberespaço, pelo menos aqui na periferia do capital. Lembro ainda que loom é uma palavra da língua inglesa – tear. Tear que remeteria à Revolução Industrial, que tem no tear um de seus ícones, e também as chaminés. Tear também diz respeito ao ato de tecer, tecer conhecimentos, saberes. Contudo, o nome era de difícil assimilação, nos pareceu. Falando em chaminés, também experimentamos uma logomarca que sugerisse uma chaminé. Aliás, até este significante foi considerado para o título. Mas, antes mesmo de sabermos do perigo real e imediato do aquecimento global, da noção de antropoceno, muito menos de capitaloceno, intuímos: o tempo das chaminés

(quase) passou. Precisa ser ultrapassado muito mais rapidamente do que todas as previsões consideradas até agora como pessimistas.

Depois de algum tempo de debate, veio-me a noção sob a forma de uma palavra-conceito: trabalho-necessário. Talvez seja desnecessário mencionar que tal noção pode ser encontrada em O capital, de Marx, e diz respeito à quantidade de “trabalho necessário”, ou “trabalho socialmente necessário” à produção de uma mercadoria ou de qualquer bem útil. Talvez possamos dizer ainda, nesse sentido, que “trabalho necessário” se opõe ao fundamento do mais-valor (ou mais-valia), isto é, ao “trabalho excedente” apropriado pelo capital ao trabalhador. Além disso, essa expressão, palavra composta, palavra-noção poderia ser uma proclama-síntese do que precisávamos e seguimos precisando realizar: luta de classe no plano das ideias, no campo educacional. Enfim, este era o propósito da Revista, do Núcleo, de todas e todos que ali se aglutinavam em torno do materialismo histórico, do marxismo, no campo trabalho-educação.

Luciana Requião: *Minha participação no Neddade inicia em 2004, quando ingressei como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Foi muito significativa essa experiência, pois, além de me proporcionar conhecer as questões e discussões sobre a universidade e a Faculdade de Educação, em particular, foi onde encontrei eco nos questionamentos que trazia e que necessitavam de interlocução. Vinha do campo da música e iniciava minha trajetória no campo do Trabalho e Educação. Em 2009 fiz concurso para o curso de pedagogia da UFF em Angra dos Reis e passo a ser professora da instituição. Aceitei a editoria da revista como uma forma de contribuir com o grupo e por entender que por meio dela seria possível ampliar o contato com pesquisadores e pesquisadoras que compartilhavam da mesma perspectiva teórico-metodológica. Pode ser considerado um marco naquele período a busca por uma nova plataforma. Lembro que fiz um curso promovido pela UFF sobre a plataforma OJS. Buscávamos uma forma mais fácil de gerenciar a revista. A minha saída da editoria, e posteriormente do Neddade, foi em consequência de meu envolvimento com o trabalho em Angra, que tornava muito difícil comparecer aos encontros do grupo em Niterói.*

Sonia Rummert e Jaqueline Ventura: *Ao aceitar assumir a editoria da revista, levamos em consideração alguns fatores. Em primeiro lugar, o nosso compromisso com o NEDDATE e com a sua base ético-política orientada pelo materialismo*

histórico. Em segundo, a coerência com a nossa compreensão de que a revista eletrônica do núcleo não poderia encerrar suas atividades por falta de editores; porque entendíamos, e entendemos, que ela cumpria, e cumpre, um papel social importante, maior que os eventuais interesses individuais: contribuir para a divulgação das pesquisas e dos debates no campo Trabalho-Educação. Em terceiro lugar, e como consequência dos anteriores, o fato de considerarmos, assim como todos que integram o NEDDATE, que a TN é o seu elo de comunicação institucional com as comunidades acadêmicas internas da Faculdade de Educação e da UFF, com a comunidade acadêmica externa e com a sociedade. Por esses aspectos, dentre outros, sua continuidade era, e é, fundamental.

Estivemos na editoria da revista entre 2013 e 2017. Nesse período, buscamos, na medida do possível, ampliar seu alcance e seu reconhecimento social e acadêmico, bem como introduzir alguns padrões de publicação, com o objetivo de aproximá-la às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A exigência do resumo e do título dos artigos também em inglês; a ampliação do número de indexadores, com o cadastramento da revista em várias bases de dados; e a inserção do contador de visitas foram algumas das ações efetuadas nesse sentido. Para tanto, foi importante a colaboração de três estudantes do curso de Pedagogia, nossas bolsistas de Iniciação Científica à época, Débora Petrillo Flôr, Gisele Cruz e Taynara Bastos, que operavam o Open Journal Systems (OJS), padronizando e inserindo os artigos no sistema, além de auxiliarem no acompanhamento do fluxo de entrada de artigos para serem avaliados, do retorno, ou não, dos pareceres solicitados, entre outras várias atividades que precediam a publicação de cada número.

Também contamos com preciosas contribuições de outros colegas que não podemos deixar de mencionar: André Feitosa, Camila Azevedo Souza, Luciana Requião, Maria Inês Bomfim e Ronaldo Rosas Reis. Esses companheiros de jornada, em momentos e circunstâncias diferentes, passaram a se dedicar a outros trabalhos necessários, mas deixaram marcas de suas fundamentais contribuições para o êxito da revista.

Ao longo dos cinco anos em que estivemos à frente da TN, muitas situações foram marcantes. Por um lado, o excesso de trabalho demandado para que cada número fosse concluído e disponibilizado na plataforma, sem que pudéssemos contar

com o apoio financeiro e/ou institucional da FEUFF e, às vezes, nem mesmo do NEDDATE, garantiu-nos um período de muito aprendizado, mas também de muito esforço para manter em dia a periodicidade da revista. Por outro lado, acompanhávamos com imensa satisfação o expressivo aumento do número de visitantes contabilizado automaticamente, o envio cada vez maior de artigos a serem submetidos à avaliação, bem como o reconhecimento da importância do periódico por parte de instituições de todo o país. Também devemos assinalar que, no período em que éramos as editoras, a TN esteve presente nos primeiros encontros do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE), sendo a única revista de Educação da UFF registrada no primeiro cadastro de periódicos elaborado pelo fórum.

Lia Tiriba: *O que me fez participar da editoria foi, em primeiro lugar, o compromisso político com o Neddate e, portanto, com a edição de um periódico, criado em 2003, cuja linha editorial é o materialismo histórico e dialético. Mas, não posso esconder minha fascinação pelo jornalismo/periodismo não apenas devido às considerações de Antonio Gramsci sobre “jornalismo integral” (Caderno do Cárcere), mas porque minha militância política iniciou no “Boletim dos Bairros”, em 1981 – final da ditadura empresarial-militar. O objetivo do jornal era que os militantes das associações de moradores criassem seu próprio meio de veiculação de informações e opiniões sobre a importância da “luta contra a carestia” e pelas “liberdades democráticas”.*

Talvez não tenha sido por acaso que, em 1993, participei da edição do “Jornal da Autogestão”, divulgando experiências de trabalho associado no Brasil. No pós-doutorado em Portugal, tampouco deve ter sido por acaso, o fato de eleger o Jornal O Combate para analisar os saberes do trabalho associado nas fábricas sob controle operário ou sob regime de autogestão durante o Processo Revolucionário em Curso – PREC (1974-1975). Junto com companheiros e companheiras do Neddate, a editoria da Revista Trabalho Necessário tem me proporcionado a realização de uma espécie de militância de cunho acadêmico.

Maria Cristina Rodrigues: *Apesar de ter feito o mestrado em Educação na UFF, em 2002, minha aproximação com o Neddate aconteceu mais fortemente no período do doutorado, de 2013 a 2016. E, apesar de tê-lo feito no PPFH/UERJ, as reuniões mensais do THESE/NEDDATE/Fiocruz possibilitaram uma relação muito profícua. Assim, no ano de 2017, me tornei membro permanente do Núcleo, quando*

estavam acontecendo também discussões sobre a revista. Naquele momento, me senti muito mobilizada pela proposta da Lia, de organização de números temáticos em conjunto com outros núcleos e grupos de pesquisa da área Trabalho-Educação e assim, embarquei nessa rica empreitada com ela e o José Luiz. Um dos momentos especiais que destaco desse período foi a organização do nº 38 da revista (Trabalho, Gênero e Feminismos), em conjunto com a colega do Serviço Social, Tatiana Dahmer, pela própria temática e pelo diálogo que a TN pode abrir com pesquisadoras/es e militantes de várias regiões.

José Luiz Antunes⁵: *O convite para ingressar na editoria da Revista Trabalho Necessário se dá após a minha aposentadoria da FEUFF em 2017 (mas não do Núcleo), pela Prof^a Lia Tiriba, que já se acercava dessa linha de atuação. No processo que ocorre em 2002 (segundo semestre) para a materialidade da revista, que é editada a partir de 2003, eu havia participado como membro da Comissão Operacional (CO) para se pensar uma revista on-line do Núcleo, entretanto, não pude compor inicialmente seu Conselho Editorial e Comitê Científico.*

O que me levou, em 2017, a assumir a editoria da revista foi o projeto inicial pensado e formulado como nossa Política Editorial em 2002, a adoção e fortalecimento do quadro de referência teórico-metodológico: o materialismo histórico como instrumento para a leitura do real. Nos idos dos anos 2000, este referencial vinha sendo questionado, para não dizer que havia uma certa caça às bruxas/bruxos que adotaram esse referencial. Assim, minha inserção na editoria da TN, se dá pelo salto de qualidade da produção do núcleo em diferentes esferas, na luta militante diante de um quadro de referência, que em muitos momentos, se fazia a crítica, pertinente por sinal, mas, às vezes, realizada de forma superficial, sem conhecimento de causa. Esse era o embate que se dava nos idos dos anos 2000. Hoje, a TN ou o trabalho de editoria dela faz parte de uma prática militante, sem ser cega, diante das discussões para o campo do materialismo histórico como para a compreensão e intervenção na área Trabalho-Educação, especificamente para se interpretar esse campo de conhecimento e ampliar a compreensão dessas relações. Basicamente, nossa Política Editorial sustenta parte de algumas afirmações que faço.

⁵ A entrevista completa de José Luiz Antunes está disponível na página do NEDDATE, através do link: <https://x.gd/TCF03>

Regis Argüelles: *Havia entrado há pouco tempo no Neddade e entendo que é importante pegar alguma tarefa quando se resolve ingressar em um coletivo. Movido pela experiência que tive em outra revista acadêmica, me voluntariei a compor a equipe de editores que, à época, passava por uma reformulação. A experiência mais marcante foi a construção do número 42, que versou sobre o empresariamento da educação, na qual tive oportunidade de compreender o processo de edição da TN em toda sua complexidade.*

Jacqueline Botelho: *Na universidade somos convocados a desempenhar diferentes trabalhos para a construção do conhecimento. A revista representa uma oportunidade de participar da organização e publicização de ideias, além de nos permitir tomar contato com resultados de pesquisas e com o amadurecimento de sínteses sobre aspectos da realidade, que nem sempre o mundo acadêmico está acostumado a expor. A editoria apresentou-se como grande responsabilidade em continuar junto aos demais colegas editores o trabalho histórico desenvolvido por professores e estudantes nos anos anteriores. Nesse período em que estive na editoria, posso dizer que teve mais de um momento marcante. O contato com autores e pareceristas no processo de revisão de artigos e a participação nas atividades de lançamento dos números temáticos (verdadeiras aulas abertas sobre o compromisso dos autores com a ciência, com a história e com a Universidade pública) foram muito profícuos. Também destaco a organização do número 41 junto à professora Leonilde Medeiros (UFRRJ) e a oportunidade de assistir com a equipe de editores a homenagem aos autores (uma sessão da revista). Esta sessão apareceu para mim como forma de mantermos a memória viva de intelectuais que tanto contribuem para a produção do conhecimento. Durante o período em que estive na editoria foram muitas homenagens a figuras importantes pra educação. A mais recente foi à professora Maria Ciavatta, uma referência histórica na linha Trabalho-Educação.*



Mundo do trabalho em imagens - A educação do olhar e a memória do trabalho. Neddate, 2001.

2) TN: Sobre a Linha Editorial da revista, qual a sua importância para a Educação, em especial para a área Trabalho-Educação?

Ronaldo Rosas: *Acredito que os princípios e finalidades que há duas décadas pautaram o NEDDATE na criação da revista mantêm-se íntegros, e nesse sentido eu não teria nada a acrescentar. Entretanto, me parece importante destacar o que está colocado logo no início da apresentação da sua linha editorial, sobre reconstruir, no plano teórico, as mediações sociais que constituem a relação entre o mundo do trabalho e a educação, elegendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico.*

Luciana Requião: *Aos poucos descobri que somos poucos os/as que trabalham sob a perspectiva marxista. Para este grupo, já seria suficiente afirmar a importância de uma revista cuja linha editorial pauta-se “pelo esforço de compreensão e reconstrução, no plano teórico, das diferentes mediações sociais constitutivas da relação entre o mundo do trabalho e a educação, elegendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico, norteador da crítica da economia política, que conduz a uma visão histórica da sociedade de classes”. Para a Educação de forma geral, a revista representa um meio de divulgação, interlocução, ampliação e incentivo aos estudos da área Trabalho-Educação e da resistência política que a área representa.*

Sonia Rummert e Jaqueline Ventura: *A maior riqueza da linha editorial da revista TN é o seu referencial teórico-metodológico: o materialismo histórico. Esse referencial crítico põe em xeque o “metabolismo social” e orienta a uma visão histórica da sociedade, que se fundamenta na análise da luta de classes, buscando sua superação. Desse modo, o materialismo histórico possibilita a análise radical da*

Educação, uma vez que a compreende como uma expressão concreta das disputas entre classes e um terreno fértil de exploração – a favor da classe trabalhadora – das contradições inerentes ao sistema dominante.

Hoje, nós, e acreditamos que todos que compõem o Nedatte, temos orgulho da TN por ter se tornado um periódico política e socialmente relevante, sendo reconhecida por sua qualidade acadêmica, sua significativa legitimidade e sua contribuição para a área Trabalho-Educação.

Lia Tiriba: *Como processo de trabalho e processo educativo caminham de mãos dadas, é impossível desconsiderar o princípio educativo do trabalho, nas suas dimensões histórico-ontológicas. Assim como acontece na Revista, os pesquisadores/as do GT Trabalho e Educação da Anped e do campo Trabalho-educação, em geral, começam, ainda que timidamente, a considerar a educação em todas as dimensões da realidade humano-social, ou seja, na sua totalidade, tendo em conta suas particularidades e singularidades. A revista avançou, mas assim como ocorre no GT, pouco aparecem as experiências educativas não escolares. As dimensões educativas dos movimentos sociais populares, das ações coletivas e das diversas formas de resistência também precisam vir à tona, caso contrário a categoria “contradição” permanece oculta e/ou inoperante. Afinal, a educação não apenas reproduz!*

Além disso, como lembra Hobsbawm, ao invés do trabalho, deveríamos eleger os homens e mulheres trabalhadoras como objeto-sujeitos de nossa análise. Olhar para eles, e não apenas para papéis e decretos...

Maria Cristina Rodrigues: *Sou do Serviço Social, embora tanto o meu mestrado quanto o doutorado tenham sido na área da educação. E considero que ter o materialismo histórico-dialético como referencial teórico da revista (e do Núcleo) é fundamental para a crítica da sociabilidade burguesa, especialmente considerando a área Trabalho-Educação. Os estudos e pesquisas com os quais temos contato a partir deste referencial têm sido relevantes para pensarmos sobre as transformações no mundo do trabalho, sobre a constituição e ações da classe trabalhadora – suas lutas e resistências – e também sobre os rebatimentos na educação, em toda a sua complexidade.*

José Luiz Antunes: *A grande contribuição de nossa Política Editorial se dá em diferentes dimensões. O primeiro exemplo disto refere-se ao diálogo permanente*

entre o quadro de referência adotado – o materialismo histórico, com outros referenciais trazidos dos mais variados campos do conhecimento, especificamente das Ciências Sociais e Humanas e vice-versa. Ou seja, a interlocução das teorias críticas realizando um possível diálogo com o materialismo histórico, como uma via de mão dupla, o que tem exigido a realização de um exercício para o aprofundamento e amadurecimento do método adotado pelos pesquisadores em relações com outros referenciais.

O segundo grande mérito para o campo da educação e da área Trabalho-Educação está nas possibilidades de temáticas relacionadas ao trabalho, à formação humana e aos modos de vida criados nos Mundos do Trabalho e da Educação, o que, em certa medida, fortalece também os diferentes grupos de TE, presentes no GT 09 – Trabalho-Educação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). (...) Isso é um ganho nacional. Internacionalmente, (...) se aproximar das produções da América Latina ou de países de fala luso e/ou hispânica tem ampliado as questões trazidas, permitindo a circulação da revista fora do espaço nacional como trazendo pesquisadores de outros rincões, o que, dentro do possível, fortalece as discussões sobre internacionalização e Ciência Aberta. Isso só foi, ou é permitido, pela organização do respectivo periódico em Números Temáticos, adotada a partir de 2018.

O terceiro elemento importante, trazido pela revista e sua política editorial é a expressão ou presença das discussões teórico-metodológicas realizadas no *Intercrítica*, o que tem permitido o amadurecimento e aprofundamento do método adotado no foco/escopo da revista. Três foram as produções da TN que trouxeram as discussões realizadas nos *Intercrítica*, entre 2003 e 2021.

Regis Argüelles: Acho que a TN ocupa hoje um lugar de destaque na divulgação da produção acadêmica marxista que se ocupa da problemática da educação. Ela é, sem dúvida, referência para muitos pesquisadores brasileiros, e até mesmo estrangeiros. Basta ver a qualidade e a diversidade dos artigos publicados a cada edição, além das temáticas abordadas pelos dossiês, todas muito atuais e relevantes.

Jacqueline Botelho: A importância da linha está na construção do conhecimento, tomando como referência o materialismo histórico, comprometido com as lutas da classe trabalhadora e com a transformação da realidade. Considerando

que a teoria revolucionária é uma construção fundamental à prática revolucionária, a revista dialoga com respeito à filosofia da práxis, nascida nas periferias do campo e da cidade, e na denúncia das opressões, com publicização de experiências de educação contra-hegemônicas, que nos ajudam na leitura da relação trabalho-educação desde os fundamentos ontológicos até as contradições impostas pela alienação na sociedade capitalista.

3) TN: Considerando os sistemáticos ataques à produção científica e às universidades públicas, qual o papel que cumprem (ou deveriam cumprir) os periódicos científicos, dentre eles a revista Trabalho Necessário, na produção de conhecimento socialmente referenciado?

Ronaldo Rosas: *Vivemos numa cultura na qual o comportamento rebarbativo de parte significativa da sociedade é a expressão visível, palpável, da crise sistêmica do capitalismo, em especial nos países onde movimentos contraditórios como libertarismo anarquista e o liberalismo conservador parecem hoje dominantes, ou quase isso. Nesse sentido, os periódicos com essa e outras características progressistas cumprem o papel de resistir ao negacionismo destruidor da razão, o que é muito triste, pois tal esforço, se não impede, limita as possibilidades de a cultura científica avançar.*

Luciana Requião: *Acredito que os periódicos cumprem uma função específica para a produção de conhecimento, conforme destaquei acima (divulgação, interlocução, ampliação e incentivo aos estudos da área, resistência política), e, no caso de uma revista contra hegemônica como a TN, que preza pela superação da sociedade produtora de mercadorias, é, literalmente, um trabalho necessário.*

Sonia Rummert e Jaqueline Ventura: *Periódicos científicos qualificados, críticos e progressistas, que dialogam com o mundo a partir da perspectiva do materialismo histórico e da crítica da economia política, têm a missão de construir respostas às questões postas pela realidade que expressem os limites das instituições burguesas e fortaleçam a compreensão da necessidade de uma sociedade para além da forma capital. Não há dúvidas de que a ciência respeitada na sociedade burguesa é aquela que se limita à ótica do capital, ou seja, que potencializa o conhecimento segundo interesses produtivos. Os ataques à ciência, à educação e ao servidor*

público patrocinados pela extrema-direita são, em última instância, um ataque do capital.

Lia Tiriba: *Prosseguir na sua linha editorial, no diálogo com as teorias críticas, o que tem sido possível com a interlocução com grupos de pesquisas. Essa prática tem possibilitado a ampliação dos campos de conhecimento para além do campo trabalho-educação, o que pode nos aproximar da “unidade do diverso” (Marx).*

Sem dúvida, a luta contra a mercantilização do conhecimento pressupõe a defesa da ciência aberta e a não cobrança de taxas para autores e leitores, e tampouco para pagamento de indexadores. A universidade pública precisa ser pública e gratuita, tanto em ensino, pesquisa, extensão, como também nas diversas formas de veiculação e socialização da produção científica. Taxa zero!

A avaliação é uma questão seríssima, mas como reverter o produtivismo acadêmico que têm pautado a política da Capes? O Qualis Capes criou uma verdadeira armadilha! Alçamos A3, o que tem estimulado que pesquisadores/as renomados, mestrandos e doutorandos queiram socializar seus resultados de pesquisa. Em última instância, poderíamos dizer que a Revista estimula a produção acadêmica fundamentada no materialismo histórico, ou seja, que temos conseguido ampliar a concepção materialista da história e da cultura no campo de pesquisa em trabalho-educação. Sendo assim, devemos prosseguir a luta contra os atuais critérios Capes de qualidade ou abandonar a Capes? Afinal, qual o objetivo de nossa Revista? Tornar-se uma “revista de massa” ou uma revista da vanguarda militante da pesquisa em MHD? Ou nem uma coisa, nem outra? Essas são perguntas que não tenho elementos para responder. Só o Neddade, como coletivo de pesquisadores/as, pode responder.

Maria Cristina Rodrigues: *Pensando a escola – em qualquer um de seus níveis – como um espaço de disputa entre diferentes concepções de mundo e, portanto, também de educação, os periódicos têm, sim, um papel relevante para a reflexão crítica, na medida em que reúnem, ou devem reunir, reflexões advindas de pesquisas atualizadas sobre as questões fundamentais da contemporaneidade. Se tomarmos a realidade recente do Brasil, assolado pelo fundamentalismo religioso e por um conservadorismo político ultra-neoliberal, com discursos e práticas que afrontam o conhecimento científico, esse desafio torna-se ainda mais importante no*

sentido de manter e aprofundar estudos que façam a crítica e, ao mesmo tempo, anunciem a possibilidade da transformação social.

José Luiz Antunes: *Os ataques relacionados aos cortes de verbas para as Universidades e os Institutos de Pesquisa e o destaque de concepções sobre construção das Ciências e a socialização do conhecimento científico têm interferido de maneira brutal no trabalho de editoração dos Periódicos, tendo em vista o processo de mercantilização da Ciência, as formas de avaliação dos periódicos – com critérios determinados de forma internacional e que em muito não cooperam para o crescimento e sustentação da materialidade de cada número. O avanço das políticas neoliberais, o processo de competição e individualismo e a produtividade exacerbada, introduzindo critérios que mais excluem do que possibilitam a convivência democrática dos periódicos, têm interferido e prejudicado muitos periódicos, que, para a sua sustentabilidade, acabam se adequando ou sendo influenciados pelo canto da sereia do Deus Mercado, a serviço dos representantes do capital. Isso acaba reconfigurando o trabalho dos periódicos, que acabam perdendo a sua essência ou perfil para o qual foram criados.*

*(...) Os fatos descritos acima, em certa medida, se fizeram presentes no recente processo de avaliação dos periódicos e dos Programas de Pós-graduação, do quadriênio de 2017-2020 e trouxeram, e trazem, desafios para os editores dos diferentes campos do conhecimento. Como possível resposta das revistas que compõem o GT 09 da ANPEd, em 2020 foi elaborado o **Manifesto do GT 09 – "Trabalho e Educação" Da ANPEd – Por uma avaliação de periódicos pautada nos interesses soberanos da maioria da população brasileira**, como forma de defender uma avaliação concebida diferentemente, como resposta do desafio no processo para a produção de conhecimento socialmente referenciado. (...) Diante do explicitado, o papel que cabe ao conjunto dos periódicos e de seus respectivos editores na busca justa e necessária da defesa de seus princípios, diretrizes, presentes em sua Política Editorial para a qualidade de sua produção/publicação, é fundamental.*

Regis Argüelles: *Os periódicos comprometidos com a divulgação do conhecimento crítico e socialmente referenciado cumprem um papel fundamental na defesa da pesquisa financiada pelo Estado, na garantia da publicização dos resultados, e no fortalecimento da universidade pública e das agências de fomento. A*

revista possui um claro compromisso com essas pautas, que são inegociáveis. Acredito que vivemos um momento em que o sentido da produção de conhecimento precisa ser submetido a um profundo escrutínio, diante de duas ameaças: a subsunção da ciência à forma mercadoria, que retira dela todo o potencial democrático e revolucionário, e o discurso negacionista/fundamentalista, que encapsula a capacidade humana de refletir sobre si e sobre o mundo que a cerca.

Jacqueline Botelho: *O compromisso está na leitura crítica de ideologias que sustentam a dominação capitalista, onde podemos citar a relação entre meritocracia, competitividade, racismo e sexismo como elementos de uma totalidade baseada na exploração da força de trabalho para obtenção do lucro por capitalistas. A revista, em seu compromisso com a produção da ciência, se debruça sobre os temas candentes da atualidade, recuperando a história do passado e do presente e as mediações necessárias à superação das opressões. Esperamos que tais conteúdos cheguem cada vez mais aos professores das Universidades e da Educação Básica, onde as contradições se mostram no concreto, a fim de subsidiarmos práticas educativas de superação de relações sociais hierárquicas, desiguais, pautadas pela dominação burguesa.*



Projeto Integrado: A formação do cidadão produtivo. Neddade, 2004.

4) TN: Ainda considerando o cenário exposto acima, mas também as profundas mudanças atuais no campo da educação, que desafios estão postos à TN e, de forma geral, aos periódicos científicos, para se manterem importantes e necessários?

Ronaldo Rosas: *Dado o que respondi anteriormente cabe repetir sem qualquer acréscimo: resistir, resistir, resistir...*

Luciana Requião: *Periódicos científicos como a TN são campos de resistência fundamentais à luta por uma universidade inclusiva, pautada no tripé extensão, pesquisa e ensino, e comprometida com a formação humana. Está localizada no campo de disputas por projetos políticos, econômicos, culturais, sociais. A Educação vem sofrendo ataques constantes que ferem sua autonomia e fragilizam sua institucionalidade. Os periódicos científicos ainda representam (por sua autonomia) a possibilidade de comprometimento com as lutas de que tanto necessita a área, no combate aos movimentos neoliberais que apontam para a plataforma do trabalho, para o empreendedorismo, para a privatização do ensino, só para citar algumas questões.*

Sonia Rummert e Jaqueline Ventura: *São sabidas as dificuldades enfrentadas pelos periódicos da Área de Humanas, em especial, as do campo marxista. A Trabalho Necessário é, por princípio ético-político, uma revista gratuita, ou seja, que não cobra nenhum tipo de pagamento para publicação. Existe, há vinte anos, devido ao trabalho voluntário, coletivo e solidário dos seus participantes. Todavia, são muitas as dificuldades enfrentadas pelas revistas não “profissionalizadas” e que se mantêm praticamente sem recursos públicos específicos. Apesar disso, são submetidas às mesmas métricas e aferições de impacto das publicações científicas que contam com profissionais especializados: tradutores, revisores, técnicos em TI, aporte financeiro de diferentes ordens etc. Nessa perspectiva dominante, no mais das vezes, o trabalho orgânico e socialmente reconhecido pela relevância de sua contribuição sociopolítica e teórica não é considerado como valor qualificável e quantificável.*

Lia Tiriba: *Mudanças ou acirramento das contradições entre trabalho e capital? O capital avança à revelia de sua crise estrutural, ameaçando todos os elementos da natureza e, portanto, ameaçando a vida no planeta e a própria humanidade. O projeto civilizatório se esgotou! No entanto, historicamente, outras formas de produção da existência têm persistido. Como disse Nancy Frase, a luta anticapitalista é uma luta transambiental, e, portanto, requer considerar todos os espaços/tempos da vida social. Nesse sentido, penso que a revista do Neddade deveria se debruçar, ainda mais, sobre outras formas de produção da existência humana, que não o modo capitalista. Além disso, debruçar-se sobre as diversas formas de resistência da classe*

trabalhadora, ainda que homens e mulheres não se identifiquem como classe trabalhadora.

Seria interessante que as pesquisas sobre classe/raça/ gênero/etnia, bem como sobre as mediações primárias nas relações entre seres humanos e natureza ganhassem corpo na TN. Vamos atrás desses pesquisadores/as? Em que grupos de pesquisa estão?

Com certeza, não podemos optar por um periódico elitista que, em nome de um fator X, Y ou Z, publica meia dúzia de artigos de autores renomados. Por outro lado, não podemos perder a perspectiva do rigor teórico que marca o campo trabalho-educação. Ao mesmo tempo, favorecer que os pesquisadores e pesquisadoras garantam suas vozes, ainda que discordantes e/ou em processo de construção (o que caracteriza o processo de conhecimento).

Maria Cristina Rodrigues: *As dificuldades têm sido grandes para manter os periódicos, tanto pela pequena infraestrutura garantida, quanto pelo crescimento das exigências de avaliação, que impõem um sobretrabalho aos editores, e também ao conselho editorial e comitê científico. Em meio a esse produtivismo acadêmico, muitas vezes se perde o sentido mais genuíno dos periódicos, que é a socialização e o compartilhamento das reflexões mais avançadas sobre a vida social. Nesse sentido, penso que os desafios principais são encontrar formas de manter o trabalho coletivo e a troca com os variados grupos e núcleos de pesquisa das áreas afins e se manter capaz de “ler” criticamente a realidade, mantendo a aproximação com os movimentos e as lutas da classe trabalhadora.*

José Luiz Antunes: *Para a realização do cumprimento da função social da Universidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, especificamente para o processo de socialização do conhecimento, muitos desafios se encontram postos, mas não dados definitivamente. (...) O grande problema para os periódicos e seus editores é não se deixar levar pelas respostas prontas e rápidas frente ao processo de socialização /divulgação do conhecimento científico, que não deixam de estar vinculados às necessidades do mercado e do capital em prol de uma mercantilização exacerbada. (...) Para tentar acabar com essa lógica perversa só se fortalecendo coletivamente nas associações, comissões, fóruns nacionais e internacionais, e em suas/ nossas instituições que contemplem a formulação de políticas para editoração eletrônica que fuja das amarras impostas pelo mercado e pelo capital. (...) Dizer não*

para o individualismo e competitividade crescentes. Não basta aceitar que os periódicos do campo da educação são muitos e por isso, precisam ser repensados, como tive a oportunidade de escutar em um evento. Há uma variedade de produção que é rica e que demonstra os vários lugares de sua produção, que advêm, muitas vezes, das experiências do ensino, da pesquisa e da extensão, que refletem seu próprio caminhar e contribuem para a função social das universidades ou institutos de pesquisa. É bom ser lembrado que a pesquisa, como carro chefe das instituições, faz parte de um tripé. Não existe pesquisa sem ensino, não existe ensino sem pesquisa, não existe extensão sem pesquisa e pesquisa sem extensão. A saída para a crise posta, não se trata de uma disputa daqueles/las que são considerados/das os melhores porque se adequam mais ou menos aos critérios do mercado. Não é possível ceifar o processo de constituição dos diversos periódicos, da mesma forma que ceifar o processo ou etapas da formação de muitos/as cidadãos/cidadãos da classe trabalhadora. Isso tudo só reflete a perversidade do sistema em que estamos imersos, que mais mata – física e simbolicamente – do que gera vida.

Para além disso, a busca de apoio institucional (nos variados setores de nossas instituições), como a criação de experiências solidárias e não solitárias de editores/as, avaliadores/as, autores/as estejam nos nossos horizontes e se concretizem. Por quê? Porque os periódicos não podem ser entendidos ou colocados como o elefante branco das instituições. E porque, para sublinhar a questão, os processos de formação humana não podem ser ceifados nas/pelas instituições. O conhecimento científico é um Bem Comum e como Bem Comum é um direito de todos/as/es.

Regis Argüelles: *O desafio principal é a hegemonia daquilo que Laval denomina de regime neoliberal de produção de conhecimento. No campo da educação, esse fenômeno tem se manifestado de diversas formas, dentre as quais destaco as epistemes que defendem as “políticas baseadas em evidências” ou a ideia de “conhecimento útil para a vida”. Essas duas perspectivas mobilizam toda sorte de aventuras reformistas, como é o caso da BNCC e do Novo Ensino Médio. Além disso, o produtivismo é uma praga generalizada, que confunde quantidade com qualidade, e estimula a mercantilização da divulgação científica. Entendo que uma revista como a Trabalho Necessário é um farol de resistência contra essas práticas utilitaristas e, portanto, um periódico profundamente necessário na atual conjuntura.*

Jacqueline Botelho: *O desafio de lutar na universidade e na sociedade pela construção de uma carreira docente que não seja pautada pelo produtivismo. Essa luta viva, que é da universidade, escolas públicas e movimentos sociais, não permitirá que os periódicos fiquem engessados por padrões de avaliação externos, mas que solidifiquem o trabalho de qualidade forjado pelo tempo lento de produção e organização das ideias. Nesse processo, é fundamental que os professores possam contar com a garantia de um tempo adequado para dedicação às revistas. Os docentes hoje vivem sobrecarregados com a precarização do ensino superior e aumento das exigências para ingresso nas pós-graduações, pautadas, em grande parte, pela lógica produtivista. Editais de fluxo contínuo para o subsídio ao trabalho editorial e apoio das pós-graduações, com o envolvimento dos professores e estudantes são elementos urgentes que ajudariam na manutenção das revistas.*

5) TN: Acrescente o comentário que considerar importante sobre a sua experiência na editoria da revista TN ou mesmo sobre a própria revista, no geral.

Ronaldo Rosas: *O comentário possível é um agradecimento aos companheiros que fizeram a revista nascer, crescer e se manter por todo esse tempo. A oportunidade de ter feito parte dessa história é algo que foi além da minha expectativa quando entrei para o Neddade-UFF.*

José Rodrigues: *Enquanto os inimigos da classe trabalhadora não cessarem de vencer, sabemos que nem os mortos descansarão em paz. Portanto, segue sendo um trabalho necessário compreender o inimigo, organizar nossas ideias e forças sociais e dar combate sem trégua àqueles que levam a humanidade à barbárie. Dar-lhes combate em todos os terrenos, inclusive, no campo das ideias, no campo da formação humana, escovando à contrapelo a história e arrancando alegrias ao futuro, segue sendo o nosso trabalho necessário.*

Luciana Requião: *Minha passagem foi bastante rápida pela editoria. Para mim, em particular, foi uma experiência formativa importante, pois tardiamente comecei a conhecer e a estudar Marx e o marxismo. Foi ali naquele contexto que meus estudos sobre o trabalho no campo da música começam a ser compreendidos sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, na qual persisto até os dias de hoje e que dão sentido à toda a minha produção acadêmica e ao meu trabalho docente.*

Sonia Rummert e Jaqueline Ventura: *Nossa experiência nos leva à convicção de que, num momento em que a reflexão histórica, porque essencial e revolucionária, é virulentamente atacada, a existência da TN, bem como sua forma de existir, deve continuar a constituir um exercício permanente de resistência à alienação, à submissão encantada ao fetiche da métrica acima de tudo e aos feudos acadêmicos que tentam tomar para si períodos, temas e formas de construção do conhecimento. Além disso, e como expressão dessa convicção, entendemos ser fundamental sublinhar que fica para nós a memória da rica experiência vivida, do trabalho harmonioso e coletivo desenvolvido ao longo dos cinco anos em que estivemos à frente da TN. Fica, também, a necessidade de agradecer aos companheiros que criaram a revista e que nos antecederam, aos que, mencionados acima, contribuíram conosco, bem como àqueles que assumiram posteriormente a editoria da revista, pois que, apesar das dificuldades e dos desafios cotidianos, a Trabalho Necessário chegou aos seus 20 anos. E que venham muitos outros pela frente!*

Lia Tiriba: *Inspirada em E. P. Thompson, acredito que, mais cedo ou mais tarde, toda 'experiência vivida' acaba se tornando 'experiência percebida' e, em seguida, 'experiência modificada' (quando não é promovida à 'cultura costumeira'). Experiência e educação se constituem como pares dialéticos, por isso a experiência é sempre experiência histórica, como acontece com a Revista Trabalho Necessário.*

Toda experiência é uma experiência individual e, ao mesmo tempo, coletiva. De minha parte, percebo o quão educativo tem sido o compartilhamento da editoria com pessoas queridas do Neddade. O porvir da experiência modificada será resultado do diálogo fecundo entre conselho editorial, comitê científico, editores/as, editores adjuntos, assistentes de edição, e fundamentalmente, entre os membros do Neddade.

Maria Cristina Rodrigues: *O período em que estive na editoria da TN foi de muito trabalho e aprendizado – sobre aspectos da educação, antes desconhecidos, mas, mais do que isso, sobre a realidade brasileira e latino-americana em seus inúmeros recortes. Além disso, o contato com pesquisadores de núcleos espalhados pelo Brasil também nos trouxe muitas novidades e a certeza de que o trabalho coletivo tem uma potência enorme e alimenta nossos sonhos e ideais de uma sociedade*

igualitária. Assim, desejo que a TN tenha muitos mais anos de existência e de produção de conhecimento necessário!



Reunião mensal do Neddate, 2013.

José Luiz Antunes: *Para finalizar nossa conversa é de fundamental importância que reconheçamos as atividades de editoração de periódicos como parte de nossas atividades acadêmicas, seja para o quadro docente ou discente (na graduação ou na pós-graduação), ainda que não computadas ou pontuadas nos Lattes ou RADs da vida. A Atividade de editoração é extremamente enriquecedora e educativa para a formação de todos/as/es que se encontram no campo acadêmico, sejam estes na condição de editores, avaliadores ou autores, ainda que tenhamos que enfrentar embates e pensamento divergente. Dentre os muitos projetos que estive envolvido na academia, a editoração do periódico “Trabalho Necessário” só fortaleceu a minha formação humana, que vai para além do pesquisador e do educador, assim como fortaleceu e fortalece o núcleo a que pertencço, o Neddate.*

Regis Argüelles: *Gostaria apenas de parabenizar e agradecer a todo o Neddate pelo aniversário da TN e pela colaboração essencial que todes vêm prestando para que ela se mantenha relevante ao longo desses anos. Vale também uma menção especial às organizadoras deste número comemorativo, que se dedicaram com muita seriedade à tarefa.*

Jacqueline Botelho: *Há um trabalho invisível feito pelos editores. Deixo aqui meu agradecimento a José Luiz Antunes, Lia Tiriba e Regis Argüelles, com quem pude aprender e partilhar dessa experiência na equipe de editores. Entrar por dentro do*

sistema, realizar as devolutivas aos autores, verificar o cumprimento de normas para publicação, contactar os pareceristas para a avaliação às cegas, garantir devolutivas aos autores, colocar a revista no ar, convidar organizadores para a construção do número Temático junto aos editores são elementos que exigem uma disponibilidade de tempo desafiadora aos docentes.

Trata-se de uma revista com publicações riquíssimas, que podem e devem subsidiar estudos futuros. Sem esse esforço coletivo não seria possível. A perspectiva da revista é sempre a de entregar o que há de mais atual dos temas abordados, explicitar os conflitos, mostrar as divergências, quando existem. A intencionalidade é servir como um braço importante dessa universidade viva, crítica e comprometida com a transformação societária. Portanto, viva a Trabalho Necessário e seus 20 anos de história!

UMA VOLTA NO TEMPO: DO PRESENTE AO PASSADO, PARA O FUTURO¹

Maria Ciavatta²

Memória e Documentos me trazem à mente duas questões. Uma delas é a memória e sua existência na vida humana. A outra questão são os documentos. A recorrer a Mia Couto, o escritor moçambicano, que nos diz que que existimos enquanto alguém se lembrar de nós, enquanto estivermos na memória. Esta ideia serve para os indivíduos, mas, principalmente, para as instituições com seus coletivos, ideias, interesses diversos e divergências.

Mas é impossível registrar tudo que somos, porque o que resta na memória são fragmentos daquilo que se vive na vida pessoal e coletiva. Por isso, a história é sempre um relato aproximado dos fatos tal como ocorreram, como foram vistos, percebidos, sentidos, registrados na memória.

Para Pollak (1992), sendo um fenômeno construído social e individualmente, a memória possui estreita ligação com o sentimento de identidade (imagem de si, para si e para os outros). A identidade, individual ou de um grupo, se desenvolve em referência a outros indivíduos e a outros grupos, em meio a um processo de negociação e conflito, orientado por critérios de aceitabilidade e credibilidade.

Memória e identidade podem ser negociadas, não devendo, pois, ser compreendidas enquanto essências de uma pessoa ou grupo. Trabalhando também com memória, esquecimento e silêncio, para a construção da identidade, Pollak (1992) destaca os sentimentos de continuidade no tempo, de fronteiras físicas (o

¹Artigo recebido em 17/07/2023. Aprovado pelos editores em 01/08/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.59249>.

O texto foi elaborado para Memória e Documentos que, neste número, traz a reflexão dos Profs. Drs. Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto na sessão comemorativa dos 31 anos do Neddade: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. 31 ANOS DO NEDDATE – O resgate da memória “para não apagar o futuro”, publicado na Revista Trabalho Necessário, vol. 14, n. 25, p. 90-107, 2016.

² Doutora em Ciências Humanas (Educação), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) - Brasil. Professora Titular de Trabalho e Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: maria.ciavatta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000.0001.5854.6063>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5368554854684382>.

corpo) ou as fronteiras de pertencimento ao grupo, de coerência entre os elementos que constituem o sentimento de identidade.

Tratando de memória e esquecimento, Pollak (1989) destaca a seletividade de toda memória, seletividade que ocorre em meio a um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais. O autor defende a existência de uma memória visual que seria reconstruída continuamente, e considera interessante o estudo das mudanças e da significação das imagens.

Embora neste caso, o autor se refira à memória visual como parte da história oral, para ele não existe uma diferença fundamental entre fonte oral, fonte escrita e fonte iconográfica. Mas destaca a história oral como aquela que põe em movimento as “memórias subterrâneas” que permanecem em silêncio diante da lógica imposta por uma memória coletiva oficial, aflorando nos momentos de crise, engendrando conflitos e disputas.

A memória é fragmentada, sendo que o sentido de identidade depende, em parte, da organização desses fragmentos, organização que varia conforme os momentos e as situações. Com base em Schutz (1979), Velho (1994, p.101) introduz a noção de projeto como uma “*conduta organizada para atingir finalidades específicas*”. O projeto, que pode ser expresso através de conceitos, palavras ou categorias, seria um instrumento básico de negociação da realidade com outros indivíduos ou coletivos. A identidade depende dessa situação interativa.

A sociedade fomenta uma multiplicidade de motivações, produzindo a necessidade de projetos, inclusive contraditórios ou conflitantes. O projeto seria um meio de comunicação, expressão, articulação de interesses, objetivos, sentimentos, aspirações. O projeto é dinâmico e está sendo elaborado de modo permanente, reorganizando a memória do indivíduo e dos grupos sociais, dando-lhes novos sentidos e significados, o que repercute em sua identidade. A ideia de que a memória é seletiva pode ser explicada pela dinâmica dos projetos e da construção das identidades, que mantêm o passado em permanente reconstrução.

A reconstrução permanente da identidade de um grupo, constituído por vários subgrupos é uma das razões que dão sentido a que Trabalho Necessário, uma importante expressão da atividade científica e política do Neddate tenha uma seção de Memória e Documentos. O sentido dos documentos é minha segunda questão nestes comentários iniciais aos 31 anos que hoje já são 38 anos do Neddate.

Mas o que são os documentos? São palavras, relatos, ideias, imagens, objetos, vestígios, são registros, são marcas da vida humana, fontes na forma material ou imaterial que foram preservadas na forma escrita, oral, iconográfica, digital. E chegaram além de seu espaço-tempo, de seu presente que se tornou passado. mas alimenta relatos históricos e ações que permitem projetar o futuro.

O historiador Julio Aróstegui (2006, p. 488) trata dos documentos em relação ao conceito de verdade e de história. Se os documentos por si só não garantem que se chegue à verdade, à falta deles não chegamos à história. Os documentos são informações, fragmentos da memória com que, à luz dos conceitos, de uma visão de mundo, de uma concepção de realidade, construímos o relato dos fatos, o conhecimento histórico. Mas é necessário também dispor de método e de técnicas para se chegar a análises confiáveis. Em outros termos, Miriam Cardoso (1976), afirma que o método não se separa da construção do objeto.

Documentos e fontes são termos afins, utilizados quase indistintamente por alguns autores. Mas o consenso caminha no sentido de certa distinção entre os termos. Ambos são vestígios das ações humanas que dão “acesso à compreensão do passado e seus desdobramentos no presente” (BARROS, 2019, p. 15). A ambos se aplica a distinção entre seu sentido geral de vestígios, informações, mas o termo “documentos de arquivo” e “fontes de arquivo” remetem à história tradicional do século XIX, quando os documentos considerados eram os textos escritos produzidos pelas instituições, pelo Estado, pelos poderes constituídos, segundo o modelo da história política.

Documentos e fontes também são palavras que “costumam ser empregadas nos meios historiográficos como sinônimos”. Mas “fonte” ou “fonte histórica” também passou a ser um termo empregado alternativo a documento, conforme o autor explicita sobre o uso dos termos em seu livro (BARROS, 2019, p. 16-19).

Nas primeiras décadas do Século XX, a *École des Annales*, desde seus primórdios, como afirma um de seus fundadores, Marc Bloch (1959, apud ARÓSTEGUI, 2006, p. 489), devem ser utilizados todos os textos, não somente os documentos de arquivo, “Também um poema, um quadro, um drama[...]”. Sem entrar no mérito da história tradicional, mas praticando a história com todas as fontes e documentos disponíveis, no século XIX, Marx (1978, 1979, 1980) escreveu a história crítica do sistema capital e do capitalismo em seu tempo.

Nos séculos XX e XXI, com o avanço das fontes disponíveis e do conhecimento histórico, ampliaram-se a noção de documento e a ideia de fonte histórica. São todos os possíveis vestígios humanos, incluindo os hábitos, os costumes, as paisagens, as tradições populares, os mapas, os materiais arqueológicos, nas formas escritas, orais, iconográficas. Ocorreu uma expansão do universo das fontes que documentam os espaços-tempos da vida humana. Esta parece ser a opção de Aróstegui (2006, p. 492-503) que desenvolveu uma taxionomia das fontes históricas.

O mestre dos estudos da memória, o historiador Jacques Le Goff (1992, p. 426), autor do conceito de documento/monumento, explica que, além memória e esquecimento no âmbito das manipulações possíveis pela subjetividade humana, [...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos [...]” em luta pela dominação.

Os documentos tornam-se marcos do poder, monumentos, e sinalizam os acontecimentos e fenômenos, mas não falam por si. Serão fontes da história se lhe fizermos perguntas para tentar responder às questões, aos problemas que identificamos no mundo em que vivemos.

Nos documentos em que comemoramos 38 anos da existência do Neddade e 20 anos da Revista Trabalho Necessário, o que queremos saber? O que se tornou o Neddade hoje, depois da pandemia, de ficar quase três anos “desabitado” de seus professores pesquisadores, de seus jovens estudantes, dos computadores ligados e livros sobre as mesas, dos encontros e seminários, dos debates, dos afetos e indiferenças? O que nos ensinam depois de passar pelo pandemônio de um governo federal arbitrário, cruel diante da dor, que retirou recursos dos serviços básicos para a população e estimulou os clubes de tiro, a produção e compra de armas? O que queremos saber sobre as discussões, discordâncias e convergências sobre a educação, o trabalho, os trabalhadores e a sociedade brasileira, objeto de nossas pesquisas?

O documento “31 anos do Neddade”, publicado em dezembro de 2016, não responde às perguntas sobre o tempo recente da pandemia, de muitos vazios da memória. Mas relata os rumos tomados quando começamos o Núcleo como um coletivo de pesquisa formado por professores e estudantes; sinaliza porque começamos e quais as ideias que alimentaram a sua formação. Dá indícios de nossa

identidade como uma instituição de pesquisa e a pesquisa como trabalho coletivo; explicita a base teórica da relação trabalho-educação no materialismo histórico que pautou nossa produção de livros e artigos, aulas e orientações.

Fala sobre a relação do Neddade com uma fase importante do Programa de Pós-graduação, o Mestrado em Educação, e a criação do Curso de Doutorado em Educação. Fala de seus docentes que sempre atuaram também na Graduação, mantendo o compromisso com os professores da educação básica das redes públicas, sem descurar do intercâmbio com as organizações públicas e privadas dos profissionais da educação. Registra a colaboração ativa e permanente com a ANPEd, (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o apoio à aprovação da AELAC (Asociación de Educadores de América Latina y Caribe) no Brasil, a inserção no Clacso (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), o intercâmbio com universidades do México, Argentina, Itália, Portugal.

Mas não apenas, o documento situa o início do Núcleo como Programa da Pesquisa em 1985, ainda no período da Ditadura (1964-1985), sua presença na redemocratização do país e nas lutas pela Constituição de 1988, pela LDB (Lei n.9.394/1996), desde 1986. Consoante o mito de Sísifo, atua contra o retrocesso trazido pelas políticas neoliberais desde os anos 1990, e a contracena da direita aos incipientes avanços sociais dos governos petistas (2003-2016), o Golpe empresarial, mediático e jurídico que fez aprovar o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff no período 15 de outubro de 2015 a 31 de agosto de 2016.

Mas nestes 38 anos, de forma semelhante aos 31 anos, reiteramos que esta é uma oportunidade “de comemoração e de conagração, de valorização da democracia na organização política, na expressão do pensamento, na produção do conhecimento, na condução das ações” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2016, p. 2). Escrevemos sobre os dias desesperançosos do governo ilegítimo de Temer (2016-2015), dos dias tumultuados da presidência de Jair (2018-2022) e do desmonte dos coletivos e das instituições sociais, do apelo às armas, à violência e à morte, da perda das florestas, da negação do direito dos indígenas à terra ancestral; do desprezo à vida das populações rurais e urbanas.

Fizemos *lives* e publicamos artigos, livros e convicções que sempre há que se lutar por moradia, saneamento, segurança, proteção, saúde e educação das crianças, dos jovens e adultos. Mantivemos “o compromisso teórico prático com a superação

do modelo capitalista concentrador e excludente [...] e a crítica consistente e ativa a este modelo de sociedade” (CIAVATTA et al, 2000, p. 20). Em trabalho recente, Muniz Sodré (2023, p. 14), aprofunda a compreensão da relação do racismo e fascismo com o capital: “Só alcançando a essência de todo poder, que é a negação do outro pela pulsão da morte, também implícita nas grandes realizações tecnológicas, o capital se perfaz como lei estrutural da organização do mundo”.

Não reiteramos a memória para repetir o passado, mas para não perder o rumo das novas conquistas necessárias ao presente, de corrigir os erros, socializar nossa produção científica, aprofundar o sentido do trabalho como fonte de conhecimento. A memória de tempos passados projeta-se no tempo presente e permite escrever a história dos dias, noites e novas manhãs que virão.

Referências

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARROS, J d`A. **Fontes históricas**. Introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019

CARDOSO, M. L. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, ano XXV, p. 61-100, 1976.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G. 31 ANOS DO NEDDATE – O resgate da memória “para não apagar o futuro”. **Trabalho Necessário**, vol. 14, n. 25, p. 90-107. 2016.

CIAVATTA, Maria et al. NEDDATE – Núcleo de estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (UFF). Balanço de atividades e perspectivas. **Boletim do Neddate**, ano V, n. 6/7, jan. a dez. de 2000, p. 8-22.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2ª. ed. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978;

MARX, K e ENGELS. **A ideologia alemã**. (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979;

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. 2 vols. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 3, n. 3, p. 3- 5, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, (v. 5, n. 10), p. 200-212, 1992.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor**. Uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

TIRIBA, L; BENÁCCHIO, R. O Neddade e seus trabalhos necessários. **Trabalho Necessário**, v. 9, edição especial, n. 13, 2011, p. 1-43.

VELHO, G. Memória, identidade e projeto. In: _____. **Projeto e metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p. 97-105.

31 ANOS DO NEDDATE – O resgate da memória “para não apagar o futuro”¹

Maria Ciavatta²
Gaudêncio Frigotto³

Apresentação

Solicitada a coordenar esta sessão comemorativa, começo a apresentação dos 31 anos do Neddate (Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação) da Universidade Federal Fluminense, com uma presença que nos é cara, como amigo e como intelectual destacado da área de pesquisa Trabalho e Educação, o Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto⁴, para uma conferência sobre a gênese e o desenvolvimento deste núcleo de pesquisa. Professor Titular de Economia Política da Educação desta Universidade, é, atualmente, Professor Adjunto do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pesquisador do CNPq, autor de muitos artigos e livros na área, interlocutor de grupos de pesquisa em educação e sociedade no Brasil e no exterior.

O Prof. Gaudêncio dispensa maior apresentação por ter sido professor desta casa, ligado à história da Faculdade de Educação e do Neddate, com o qual participei de sua criação. Participou ativamente no Curso de Graduação em Pedagogia (Niterói e Angra dos Reis), do Programa de Pós-graduação *lato sensu*, do Curso de

¹ Este documento recupera e amplia a participação dos Profs. Drs. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta na sessão comemorativa dos 31 anos do Neddate. Texto republicado em 23/08/2023, tendo em vista a comemoração dos 20 anos da TN, por sua qualidade e atualidade acadêmica.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.14i25>

² Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (PUC-RJ), Professora Titular de Trabalho e Educação da Universidade Federal Fluminense, Ex-coordenadora e atual Docente do Programa de Pós-graduação em Educação desta Universidade, Ex-professora Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pesquisadora do CNPq, Coordenadora do Grupo These “Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde” (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz).

³ Licenciado em Filosofia, Doutor em Ciências Humanas (Educação-PUC-SP), Professor Titular de Economia Política da Educação da Universidade Federal Fluminense, Ex-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação desta Universidade, Professor no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pesquisador do CNPq, Coordenador do Grupo “These Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde” (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz).

especialização em Educação Brasileira e Movimentos Sindicais e do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado.

Meu sentimento é também de agradecimento a Gaudêncio que, de certa forma, expressa os avanços que conseguimos pelas análises que ele sempre fez, na forma de congregar e ajudar a crescer, generosamente, professores e alunos, na vida acadêmica de muitos anos. É importante destacar que a pesquisa, que está no início de nossas atividades comuns neste Núcleo, sempre foi um trabalho coletivo, com o sentimento de confiança e de sinceridade mútuas.

Mas faço esta apresentação, também, com a emoção sofrida deste dia, 12 de maio de 2016, quando o Brasil presencia e se rebela contra um novo momento de autoritarismo, o Golpe parlamentar, midiático e jurídico que estamos vivendo, com o afastamento em curso, da Presidente da República, Dilma Rousseff, eleita com os votos de mais de 54 milhões de brasileiros.

Esta é uma festa de comemoração e de conagração, mas compartilho o reconhecimento e a valorização, neste momento grave da vida nacional, da democracia na organização política, na expressão do pensamento, na produção do conhecimento, na condução das ações.

Juntos, nesta oportunidade, recuperamos a memória da conjuntura política e dos fatos que cercam a criação deste núcleo de pesquisas, “para não apagar o futuro”. Lutando para manter um incipiente regime democrático, encontramos forças para que não se repita a Ditadura Civil-militar (1964-1985) que muitos de nós vivemos. Porque é a memória que permite a projeção do futuro. Não para repeti-lo, mas para entender o presente e projetar o que desejamos ser, corrigir os erros, reconhecer os valores da dignidade humana na vida social e orientar as novas ações. É a memória de tempos passados que se projeta no tempo presente, que permite escrever a história.

O historiador alemão Jorn Rusen⁴, distingue os dois processos de preservação escrita ou oral da vida humana: a memória é o registro da subjetividade social de cada um; a história é a reflexão e o relato, os significados sobre a memória, a explicação dos fatos e suas interpretações. Nosso trabalho, nesta comemoração, não é um trabalho sistemático de história do Neddate, mas, sim, um exercício de memória, onde apenas alguns aspectos são destacados sobre as transformações da sociedade, da

⁴ RUSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história. *História da Historiografia*, n. 2, p. 164-209, março, 2009.

política e da educação no Brasil, a articulação da docência com a pesquisa, a documentação e as publicações produzidas pelos docentes pertencentes ao Núcleo.

Dedico, especialmente, esta apresentação às colegas Dora Henrique da Costa, Marly Vianna e Zuleide Faria de Melo. Elas e outros familiares e companheiros, entre os quais, José Salles, arriscaram sua juventude e sua vida para salvar, das garras da Ditadura, pessoas e documentos que registram a memória das lutas dos trabalhadores do início do século XX, em defesa da regulamentação de seus mais elementares direitos. Essa memória foi preservada no Arquivo de Astrogildo Pereira (jornais operários, panfletos, cartas, fotografias etc.) que hoje constitui o Arquivo Social da Memória Operária Brasileira (ASMOB).⁵ Os depoimentos públicos sobre as ações do salvamento heroico dessa importante documentação foram realizados em diferentes momentos, nos anos 2001, 2007 e 2014, nesta Faculdade de Educação, sob minha coordenação e com o apoio do Neddate, tal como constam do livro *Luta e Memória*.

Além desta breve introdução, o Prof. Gaudêncio Frigotto apresenta a gênese e o desenvolvimento do Neddate e eu farei uma sucinta exposição sobre a pesquisa no Neddate, seu acervo de documentação e principais publicações.⁶

A gênese e o desenvolvimento do Neddate

Ao resgatar a memória da gênese e desenvolvimento do NEDDATE ao longo de três décadas cabe, inicialmente, duas pequenas notas, uma de ordem metodológica e outra, articulada a esta, referente aos embates políticos na sociedade e na educação em três conjunturas distintas.

De Antônio Gramsci retiramos a visão de que uma adequada análise conjuntural implica uma relação cuidadosa do movimento do tempo presente com as ligações no que é a estrutura na sociedade que analisamos. É de Karel Kosik a compreensão de que nesta análise entre o estrutural e o conjuntural devemos

⁵ Os originais estão sob a guarda do Centro de Memória e Documentação (CEDEM), da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), na cidade de São Paulo. Há cópias em vários arquivos de documentação sobre a memória dos trabalhadores, entre os quais, o Neddate. ⁷Ciavatta, Maria (coord.), depoimentos de Costa, Dora Henrique da; Dora, Vianna, Marly; Melo, Zuleide Faria de; *Luta e memória*. O resgate da memória nacional de pessoas e documentos das garras das garras da ditadura. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

⁶ Agradeço aos Profs. José Luiz Antunes e Lia Tiriba, Coordenadores do Neddate, informações adicionais sobre a produção científica do Núcleo, utilizadas nesta versão revista da fala original.

averiguar as mudanças nos embates entre as classes e grupos sociais, na alteração da realidade, e distinguir aquelas mudanças que conservam a estrutura de desigualdade e exploração, daquelas que concorrem para a sua superação. Superação esta, ainda que possa ser parcial, mas que concorre para o horizonte de superação das relações sociais marcadas pela exploração da classe detentora do capital, para uma sociedade socialista. Ao longo dos trinta e um anos de atividades científicas e de embates políticos mediados pelas primeiras, convivemos com três conjunturas distintas e, agora, uma quarta conjuntura que ao rever este texto para a publicação já estava consumado o golpe de estado empresarial, parlamentar, jurídico, midiático e hoje claramente repressivo policial. Destas três conjunturas, duas, mesmo com contradições e limites, foram propositivas no campo social, econômico, cultural e educacional, e uma foi marcada pela resistência ativa ao golpe neoliberal na década de 1990, e que retorna agora com maior poder e violência com o atual golpe de Estado.

Com efeito, em 1985, a ditadura empresarial militar, por suas contradições e pela luta de movimentos sociais, setores sindicais e políticos, e instituições científicas, encerrava o brutal ciclo de 21 anos. O Neddade surgiu na década de 1980, no contexto dos debates das Conferências Brasileiras de Educação, do esforço de redemocratização do Estado nos estritos limites de nossa cultura política patrimonialista, início dos debates da Constituinte. A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em setembro de 1986, ao seu final publicou a Carta de Goiânia com 21 recomendações para o tema da educação na Constituinte.

Também foi o período de expansão da pós-graduação da área da Educação. Dois programas de pós-graduação em educação tiveram influência direta na concepção e trabalho de pesquisa do Neddade. No plano da concepção teórica e metodológica, o Programa de Pós-Graduação da PUC de São Paulo, área de Filosofia, sob a coordenação do professor Dermeval Saviani. Foi nesta área que os estudos sistemáticos do Marxismo, mormente pelo debate das obras de Marx, Engels, Gramsci e Lenin, formaram quadros que se apropriaram da concepção marxista de realidade social, e do método dialético materialista histórico. Também o pensamento crítico marxista na área de educação tinha uma referência em Leandro Konder, professor do Departamento de História da UFF, depois do Departamento de Educação da PUC-RJ, pesquisador que orientou a tese de doutorado de Maria Ciavatta.

No plano da concepção do trabalho de organização, debate e orientação coletiva na pesquisa, a influência vem de dupla experiência. Do programa da PUC/SP e do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas/RJ. Aqui a professora Maria Ciavatta, principal idealizadora do NEDDATE, no início, Programa de Pesquisas em Trabalho e Educação, e eu que chegava na Universidade Federal Fluminense como professor Visitante, pudemos nos confrontar com a escola empirista positivista de pesquisa no Programa ECIEL (*Estudios Conjuntos de Integración Económica en Latinoamérica*), sob a coordenação de Cláudio de Moura Castro. Para ambos foi uma experiência de constante embate de referências e, neste sentido, um ganho para poder perceber na teoria e empreender na prática um trabalho empirista e positivista rigoroso. Também, a despeito de visões de mundo e de conhecimento, diametralmente opostas ou mesmo antagônicas, reconhecemos que Castro não tolhia o debate, ao contrário, estimulava a polêmica.

Daquele período, até o presente, o NEDDATE teve presença ativa na Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e na criação do GT Trabalho e Educação, sendo que em diferentes momentos o mesmo foi coordenado por membros do NEDDATE.⁷ Foi uma conjuntura curta, mas que colimou com a Constituição de 1988, debates acalorados na primeira eleição direta à Presidência da República e o encaminhamento dos debates na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e no Plano Nacional de Educação.

A eleição de Collor de Mello demarca uma nova conjuntura, esta de retrocesso e de esfacelamento dos avanços conquistados na Constituição. A conjuntura que vai de 1990 a 2003, em especial os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, marcam a introdução na economia e na educação do ideário neoliberal. Uma década de venda fraudulenta do patrimônio público, de longo postergar da LDB produzida no debate democrático e com o desfecho de um substitutivo do Senador Darcy Ribeiro que deu, como lembrou Florestan Fernandes, ao governo o texto que lhe interessava. Uma LDB minimalista, como a definiu Dermeval Saviani, e que apenas assegurava o que já tinha sido feito por decretos e portarias.

O NEDDATE participou ativamente da resistência ativa na produção acadêmica e nos grandes debates nacionais, com destaque nos CONEDs. Internamente, no

⁷ Dos anos 1980 aos anos 2010, em diversas gestões, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Eunice Trein, Sonia Maria Rummert.

programa de Pós-graduação em Educação da UFF, a introdução das disciplinas Teoria e Educação I e Teoria e Educação II teve grande participação de membros do NEDDATE, assim como na concepção das disciplinas “Economia da Educação” e de “Trabalho e Educação”, estas últimas também na graduação.

Foi nesta década, paradoxalmente que coletivamente aprofundamos o entendimento coletivo, tanto dos pressupostos fundamentais da concepção materialista histórica da realidade, quanto do método materialista dialético de apreendê-la. Os pressupostos que foram se consolidando são:

a) Qualquer que seja o método de conhecimento, ele tem de forma explícita ou implícita, uma determinada concepção de natureza humana e de sociedade e de acordo com esta concepção o sentido de sua ação prática ou de sua práxis. Portanto, a dimensão ontológica do ser social antecede e define a natureza das concepções epistemológicas e da orientação da ação política ou da práxis.

Deste primeiro pressuposto deriva o que Karel Kosik (1986) denominou de monismo materialista em contraposição ao pluralismo metodológico na compreensão da realidade sócio-histórica.

O monismo materialista, que concebe a realidade como complexo construído e formado pela estrutura econômica, e, portanto, por um conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção, pode constituir a base de uma coerente teoria das classes e ser o critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais – que modificam o caráter da ordem social – e mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social, sem, porém, mudar essencialmente seu caráter. (KOSIK, 1976, p.105)⁸

É este autor amplamente utilizado nos cursos de formação e nos debates por membros do NEDDATE que nos dá uma síntese da visão materialista do ser social, e a encontramos em Karel Kosik quando indica que na produção e reprodução de si mesmo os seres humanos produzem:

- a) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- b) as relações e as instituições, o complexo das condições sociais;
- c) e sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos correspondentes. Sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, quanto o sujeito sem os pressupostos materiais é uma miragem vazia.

⁸ Kosik, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

A essência do homem é a unidade de objetividade e subjetividade.
(KOSIK, 1976, p.113).

b) O segundo pressuposto, derivado deste primeiro, é de que nas sociedades de classe as teorias e métodos de análise não se somam, mas são disputas sobre a compreensão de como a realidade humana, em todas as suas dimensões, é socialmente produzida. Isto não elide o fato de que determinadas descobertas feitas por outros referenciais não possam ser incorporadas de forma subordinada. Marx foi um exemplo em relação à filosofia alemã, empirismo inglês e socialismo utópico francês.

c) Por fim, um terceiro pressuposto, é de que, como sublinha Fredric Jameson (1994)⁹, o materialismo histórico-dialético não é o único referencial teórico e metodológico que faz a crítica ao capitalismo, mas o único que tem como objeto o sistema capitalista e busca desvelar, pela raiz, seu metabolismo social na perspectiva, da sua superação. Um método que postula que suas descobertas não parem na descoberta, mas atuem praticamente no seio das relações sociais capitalistas, na busca de sua superação.

Não só a produção, nesta conjuntura, dos membros do NEDDATE, incluindo docentes pesquisadores, doutorandos, mestrandos e graduandos, mas a organização do I Intercrítica com nove Grupos Trabalho e Educação revelaram tanto o aprofundamento da compreensão dos pressupostos acima no trabalho prático de produção do conhecimento, quanto o necessário engajamento na luta política na sociedade e na educação.

Foi na resistência ativa nesta conjuntura que se formou uma ampla e diversa base social para a eleição à Presidência da República de um ex-operário, Luiz Inácio Lula da Silva. Uma base social que tinha como expectativa um governo que assumisse reformas estruturais, apoiado nesta mesma base. Os balanços críticos são diversos e nem sempre concordantes no pensamento crítico, inclusive no interior do NEDDATE. Não cabe aqui retomá-los. O grupo THESE¹⁰, podemos dizer, cuja origem é o NEDDATE, e que hoje reúne pesquisadores do mesmo, vinculados ou não ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, do Programa de Pós-graduação

⁹ Jameson, Fredric. **Espaço e imagem**. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro. Editora das UERJ, 1994.

¹⁰ Grupo de Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFFUERJ-EPSJV-Fiocruz).

em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde, tem feito este balanço.

Podemos assumir que a visão dominante é de que, nos dois mandatos de Lula da Silva e um mandato de Dilma Rousseff, o diferencial em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso foi a retomada da ideia e incentivo ao desenvolvimento; a criação de 18 novas universidades públicas, demanda de regiões e de movimentos sociais; a criação de centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a política de distribuição de renda, via ganhos reais do salário mínimo, e amplas políticas de transferência de renda através de programas sociais; uma política externa de fortalecimento da unidade latino-americana e de não alinhamento automático com o império Norte-americano; e a participação ativa na criação do grupo BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), que redefiniu a geopolítica mundial.

Mas é fundamental dizer que isto tudo não se deu mediante a definição de um projeto de sociedade e de educação que rompesse com as estruturas dominantes de poder econômico, político, jurídico e midiático, tendo como sustentação a base que os elegeu. O bloco dominante do PT (Partido dos Trabalhadores) e do governo optou por um projeto de poder com um pacto com as forças que sempre resistiram e, quando ameaçadas, não se pejam, como sublinha o escritor Luiz Fernando Verissimo, em deflagrar golpes de Estado: “Está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla”¹¹.

A falta de um projeto de sociedade e de educação permitiu que o inimigo se organizasse dentro do aparelho do Estado, com a anuência do governo. Enquanto a economia crescia, com o PIB chegando a mais de 7% ao ano, o aumento real do salário mínimo, as diferentes políticas de transferência de renda às frações mais pobres da classe trabalhadora, a expansão de universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com inclusão de índios, quilombolas etc., não incomodavam. Com a mais grave crise do sistema capital em nível planetário em 2008 e seus reflexos no Brasil, com PIB negativo e vendo que, para manter as políticas

¹¹ Ver a crônica de Luiz Fernando Verissimo. Ódio, O Globo, **Caderno de Opinião** de 25/06/2015. Retirado de <http://oglobo.globo.com/opiniaio/odio-165465330>, em 14 de novembro de 2016.

públicas em curso, o risco era de perdas em seus ganhos, construiu-se a opinião pública para um novo golpe de Estado.

O fato novo é que a unidade orgânica da classe dominante brasileira, no seu pluralismo de interesses, pode fazer o golpe sem o apelar para as forças armadas, mas agora com o papel ativo da mídia empresarial, do parlamento, de parte do judiciário, mormente do Ministério Público, e a presença ativa da Polícia Federal. Nova é, também, a estratégia de criminalizar antes de qualquer julgamento dentro dos trâmites do Estado de direito. Para tanto, usa-se a deleção premiada de empresários e políticos presos que, a partir de seus depoimentos, muitos apenas parciais ou de acordo com determinados interesses, filtra-se o que interessa e alardeia-se em espetáculos midiáticos e com as expressões de organização criminosa, quadrilha etc. e, por outro porte, uma autonomia nunca vista à Polícia Federal e ao Ministério Público Federal¹².

Somos interpelados a um duplo desafio: de, à luz do materialismo histórico, apreender a especificidade e virulência e, ao mesmo tempo não ficar apenas na batalha das ideias, mas ampliar todas as formas possíveis a resistência ativa no plano da ação política. Trata-se, uma vez mais, de uma luta para renascer das cinzas.

Pesquisa em Trabalho e Educação no Neddte

Agradeço, em nome do Neddte, ao Prof. Gaudêncio, sua presença e valiosa contribuição nesta comemoração.

Minha fala aqui tem a ver com a pesquisa, porque foi a pesquisa que deu origem a este Núcleo e ao grupo que foi se formando em diferentes momentos, ao longo de mais de três décadas (1985-2016). Sempre temos a visão do presente, mas o presente tem um passado de um coletivo de muitas pessoas que foram contribuindo ao longo do tempo.

O campo Trabalho e Educação, como área teórico-empírica de pesquisas e como escola de pensamento, através da pesquisa, do ensino e da extensão nesta Faculdade, no Neddte, estuda os diversos aspectos da vida social: a relação capital

¹² Para uma maior compreensão do sentido grave desta novidade no âmbito jurídico e policial, ver a análise de Giorgio Agamben (2015) sobre o papel soberano da polícia e a natureza da deleção premiada mediante a categoria religiosa do arrependimento. Em relação ao papel da polícia ver texto de Antônio Cândido sobre *O caráter da repressão*, publicado em 1972 pelo *Jornal Opinião* e recuperado pelo portal *Outras Palavras* em 8 setembro de 2016.

e trabalho, suas consequências para a vida das populações, em nível nacional e internacional; a educação e a organização dos trabalhadores em sindicatos, em escolas sindicais e nos movimentos sociais; o ensino médio, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, técnica e tecnológica; a produção associada e a cultura do trabalho; a pesquisa histórica do trabalho e da educação, as fontes alternativas do mundo do trabalho e da educação, como a história oral e a fotografia. Além das questões teóricas que dão sustentação ao campo Trabalho e Educação, as questões foram emergindo das políticas educacionais levadas adiante pelo Estado, através do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais de Educação (SEEs), dos organismos internacionais, das reivindicações dos diversos grupos, classes e setores da sociedade brasileira e latino-americana.

Através da pesquisa e da orientação de jovens estudantes da pós-graduação e da graduação, no início da redemocratização do país, em 1985, começamos a trabalhar juntos, Gaudêncio e eu, em projetos de pesquisa e de orientação coletiva de dissertações de mestrado. Esta história singela nos seus objetivos iniciais, adquiriu, ao longo do tempo, maior complexidade e relevância, com nossa participação com colegas de outras universidades na criação e crescimento do “Grupo Trabalho e Educação” da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Em 1985, quando começamos o trabalho conjunto que viria se tornar o Neddate, denominávamos, apenas, Programa de Pesquisas em Trabalho e Educação. A Faculdade de Educação funcionava ainda no prédio antigo, na Rua Dr. Celestino, onde tudo era muito apertado. A partir do início dos anos 1990, a mudança para o Campus do Gragoatá foi a glória com o amplo espaço do novo prédio e do campus, um lugar muito bonito e agradável. Ao logo dos anos 1990 e 2000, foi expressiva a afirmação do Neddate com a entrada de novos professores e de mais alunos para o Campo de Confluência Trabalho e Educação (hoje Linha de Pesquisa Trabalho e Educação), e com a criação do Curso de Doutorado em Educação em 1994/95.

Foi a pesquisa que motivou e deu coesão a nosso grupo inicial em 1985. Pautamos a organização do Núcleo com base na teoria, na empiria e na documentação da pesquisa dos professores e na preservação de fontes primárias e secundárias – daí incluímos “documentação e dados” no nome do Neddate. Também

foi importante para a afirmação do Núcleo, o trabalho coletivo de coordenação do Núcleo.

Dos primeiros anos de 1990, até o início dos anos 2000, a Sala 525 do Bloco D, que conquistamos na mudança da Faculdade de Educação para o Campus do Gragoatá, era muito frequentada por nossos bolsistas e orientandos. Em uma época em que ainda não dispúnhamos de acervos digitais de documentos, nem do Banco de Teses da CAPES. O acervo de dissertações e teses de Trabalho e Educação, impressas, da UFF e de outras universidades, de cujas bancas de defesa, nós, professores, participávamos, era um espaço aberto aos alunos e bolsistas para o desenvolvimento de seus trabalhos acadêmicos.

Não obstante o peso intelectual do Neddate na pesquisa nacional, os equipamentos (mesas, cadeiras, armários, computadores) eram mínimos, até que, com apoio da Reitoria e da Faculdade, a habilidade de alguns coordenadores e recursos de projetos de apoio à pesquisa, a sala conquistou bons móveis, computadores, impressoras, obtidos, especialmente, por Sonia Rummert, José Rodrigues, Ronaldo Rosas no início dos anos 2000; Gaudêncio Frigotto, Eveline Algebaile, Maria Ciavatta, Lia Tiriba, pelo Grupo These / Projeto Faperj, nos anos 2012. O cuidado de José Luiz Antunes e Lia Tiriba com o ambiente do Neddate e com o acervo de documentação, os pôsteres e cartazes expostos nas paredes e nos armários, lembram a história acadêmico-científica do Núcleo.

Do ponto de vista teórico, partimos da crítica ao positivismo, aos estudos funcionalistas de base estatística, para as análises políticas da sociedade e da educação. “Diferente do campo da história, da sociologia e, em um sentido predominantemente economicista, da economia, as pesquisas sobre Trabalho e Educação e sua relação com as práticas educativas, eram bastante recentes”¹³ nos anos 1980 e 1990.

A crítica marxista, que pôde ser feita após o fim do regime ditatorial, nos anos 1980, ensina que o mundo é relacionado, e que a escola não existe sozinha. Não existe o professor, o aluno, a escola, separadamente. Existem o professor, o aluno, a escola, os cursos, os currículos, em relação uns com os outros, em um certo espaço-tempo. O mundo não é uma simples quantidade de aspectos; os aspectos ganham

¹³ Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE). Niterói / Rio de Janeiro: UFF-NEDDATE, 19 de setembro de 1996, impresso, p. 3.

sentido e significado a partir das relações que se estabelecem entre eles. Ontologicamente, a sociedade começou a existir e a escola e a sociedade começaram a se educar em situação de reciprocidade.

De início, esta área de pesquisa, na ANPEd, como Grupo de Trabalho, autodenominava-se Educação e Trabalho. Foi o estudo de Marx, do materialismo histórico, e a compreensão da educação como parte da sociedade e de suas práticas sociais, valores, ideologias etc., a história como produção social da existência, que levaram à inversão da relação, dando centralidade ao trabalho, e o Grupo passou a chamar-se Trabalho e Educação.

Esta mudança tem muito a ver com a forma como se constituem outros objetos, fenômenos, sujeitos sociais. Esta é uma questão muito importante porque nos dá força de argumentação. Nossos temas estão cheios de laços, de relações - o que é uma dificuldade para a pesquisa, não é uma facilidade. Mas são importantes porque são eles que constituem a totalidade social e as mediações que permitem reconstruir, historicamente, nossos objetos de pesquisa.

Nesta forma de ver, a sociedade que estudamos e onde vivemos não é uma sociedade qualquer, é uma sociedade com características próprias, uma sociedade capitalista. Os sujeitos sociais estabelecem relações múltiplas em seus espaços-tempos para a produção da vida, com desdobramentos na cultura, na educação, na ética, na política. Mas não é um conhecimento teórico, acabado, é também a exigência da práxis, da ação política que dá sentido à vida e ao trabalho;

A pesquisa no Neddate

A crítica marxista da produção do conhecimento começa com a crítica da economia política que é o aspecto decisivo da sociedade na relação entre o trabalho e a educação e os sistemas de ensino. Esta análise crítica se completa com a concepção de história que, na obra de Marx, não aparece sistematizada como a análise do capital, mas se expressa em todos seus escritos. Estes são apoiados em farta documentação, localizados no espaço e no tempo dos acontecimentos analisados e na concepção clara de história, presente na *Ideologia Alemã*.¹⁴ É a

¹⁴ Marx Engels. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 11ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

concepção da história como produção social da existência, segundo a qual, os seres humanos precisam comer, vestir-se, precisam se abrigar para fazer história.

Esta concepção foi uma revolução não reconhecida ou não admitida por todos os historiadores. Para mim foi o maior descobrimento na pesquisa social, em trabalho e educação. Foi o início de minha pesquisa neste Núcleo. Foi a pesquisa histórica, que comecei antes de vir para esta Universidade, mas que aprofundei aqui, que me deu uma consciência diferente daquilo que estudei quando era mais jovem.

A história não é apenas um conjunto de fatos, de grandes nomes, das ações de homens ilustres (reis, duques, generais). A história é a vida de todos nós. Se vai para os livros ou não, depende de sua importância para o coletivo, e do poder de quem seleciona os fatos para a escrita da história. Mas a história é também a nossa história, daquilo que somos, nossa história profissional, a história de nossa família, da cidade de origem, da região. É esta visão de história que não é reconhecida por muitos historiadores, e da qual nem mesmo os estudiosos do marxismo se dão conta.

Além de Marx, foram importantes, para o aprofundamento estudos de história que desenvolvi no Programa de Pós-graduação e no Neddade, Adam Schaff, Hobsbawn, Thompson, Ciro Flamarion Cardoso, Fernand Braudel, Benjamin. Foi o entendimento de que os trabalhadores não apenas trabalham, eles vivem em sociedade, têm grupos de pertencimento, clubes, igrejas, coligações políticas. Admitir os trabalhadores com essas características não desmerece seu estudo como força de trabalho; antes, amplia a sua concepção como classe social. Como diz a música dos Titãs: "A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte". Mesmo os trabalhadores mais subalternos na divisão social do trabalho precisam de arte, de beleza, de afeto, de conhecimento.

Mas a investigação social não é uma atividade etérea, precisa de espaço, precisa de um mínimo de livros, de organização. No encaminhamento das discussões teóricas no coletivo e na organização do espaço, atuaram as várias duplas de coordenadores e vice coordenadores do Neddade: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Eunice Trein, Sonia Maria Rummert, José Rodrigues, Ronaldo Rosas, Angela Siqueira, Lia Tiriba, José Luiz Antunes, Jaqueline Ventura, Francisco José Silveira Lobo, Maria Inês Bonfim, Rosilda Benácchio, além da presença e apoio dos professores, Dora Henrique da Costa, Lea Calvão, Luciana Requião, Sandra Moraes,

Zuleide da Silveira, Cláudio Fernandes e nossos bolsistas, mestrandos e doutorandos.¹⁵

O Neddate é um grupo institucional da Faculdade de Educação, coordenado, neste ano, por José Luiz Antunes e Lia Tiriba. Como tal, abriga outros grupos de pesquisa: “Trabalho e Educação – Neddate” sob a coordenação da Profa. Lia Tiriba e Jaqueline Pereira Ventura; o “Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz)” sob a coordenação dos Profs. Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Eveline Algebaile e Júlio César França Lima; “Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATRAB)”, sob a coordenação da Profa. Sonia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura.

Importantes, também, ao longo dos anos, desde sua criação, nos anos 1980, foram os intercâmbios com grupos de pesquisa, entre os quais, o “GT Trabalho e Educação” da ANPEd, o “Núcleo de Estudos Trabalho e Educação (NETE-UFMG)”, o “Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação (GEPTE – UFPa)”, o “Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia” (GETET-UFTPr); e outras instituições internacionais, tais como o “Programa Alternativas Pedagógicas na América Latina” (APPEAL, Universidade de Buenos Aires – Argentina), “Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe” (Cuba, Argentina, Peru, Venezuela, Colômbia), “Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)”; Universidad Pedagógica Nacional (México), Universidade de Lisboa (Portugal).

Acervo de documentação

Na teoria, na empiria e na documentação de fontes primárias e secundárias, a preservação das fontes sempre foi objeto de muita dificuldade na sistematização e continuidade dos trabalhos empreendidos. Nunca tivemos um funcionário técnico para manutenção do espaço do Neddate, e para o trabalho específico de arquivo e documentação.

¹⁵ Os nomes das dezenas de estudantes que colaboraram com o Neddate e se formaram como graduandos e pós-graduandos, estão citados nos Boletins do Neddate e, mais recentemente, nos registros elaborados por Lia Tiriba e José Luiz Antunes. V. site do Neddate: <http://neddate.uff.br/>

No acervo de relatórios e fontes primárias ou secundárias de difícil acesso, consta a documentação de projetos concluídos dos pesquisadores do Núcleo e seus bolsistas, orientandos, mestrandos e doutorandos. O acervo conta também com os livros publicados pelos professores do Núcleo, textos clássicos básicos para o estudo da relação trabalho e educação. Continua hoje em lento processo de organização por bolsistas, com a supervisão de professores. Alguns documentos internos que registram a relação dos projetos e a produção científica dos professores podem ser acessados no Núcleo (NEDDATE, 1996)¹⁶, e nos documentos (BENÁCCHIO, 2011; PORTIFÓLIO, 2011; PRODUÇÃO, 2011; CIAVATTA et al., 2016)¹⁷ que constam do site do Neddate <http://www.neddate.uff.br/>.

Publicações

As publicações foram sempre uma contribuição substantiva para a imagem e reconhecimento acadêmico-científico do Neddate na área Trabalho e Educação. De forma não exaustiva, recuperamos aqui, publicações periódicas do Núcleo, e livros coletivos e individuais elaborados a partir das pesquisas realizadas.

A primeira publicação periódica foi o *Boletim do Neddate*, impresso artesanalmente, com a coordenação de diferentes professores do Núcleo, nos anos 1990 e início de 2000. Neles estão presentes os temas mais expressivos em termos de políticas educacionais, do inovador Curso de Pedagogia de Angra dos Reis, e de discussões teórico-metodológicas da pesquisa.

A *Série Estudos Neddate* pretendia ser uma divulgação interna de aspectos de pesquisas em andamento. Teve poucos números e pouca adesão dos pesquisadores do Neddate, mas registrou etapas da pesquisa sobre imagens fotográficas de Maria Ciavatta e os depoimentos públicos das protagonistas do salvamento do Arquivo Astrogildo Pereira no tempo Ditadura.

Um passo importante foi a revista eletrônica *Trabalho Necessário*, publicada a partir dos anos 2000, sob a direção de Ronaldo Rosas por cerca de uma década e, a

¹⁶ Op. cit., p. 5-6.

¹⁷ Tiriba, Lia; Benácchio, Rosilda. NEDDATE e seus trabalhos necessários. *Trabalho Necessário*, ano 9, n. 13, Número especial, 2011; Portifólio – NEDDATE, 2011; Produção científica dos pesquisadores do NEDDATE, 2011; Ciavatta, Maria et al. Projetos de pesquisa dos professores do NEDDATE, 1984-2016.

seguir, por Sonia Maria Rummert e Jaqueline Ventura. A revista foi criada *on line*, com qualidade e recursos para abrigar um número grande de artigos, resenhas etc. Fez parte da política de publicação e socialização ampliada do Núcleo. Os Boletins são transformados em Informativos Neddate, de curta duração. A Revista foi a concretização da ideia que vinha há muito tempo sendo gerada.

Os artigos¹⁸ e livros são, talvez, o legado mais importante do Núcleo para a área Trabalho e Educação, pela riqueza de pesquisa e de divulgação, por diferentes periódicos e editoras nacionais e estrangeiros. Podendo omitir alguns títulos e autores por não ter podido realizar uma pesquisa sistemática, citamos os seguintes:

- *A produtividade da escola improdutiva* (1984), de Gaudêncio Frigotto;
- *O ensino de 2º. Grau: Trabalho e Educação em Debate*(1988), de Maria Aparecida Ciavatta Franco e Maria Laura B. Franco (orgs.);
- *Estudos comparados de educação na América Latina* (1992), de Maria Ciavatta (org.);
- *Educação e crise do capitalismo real* (1995), de Gaudêncio Frigotto;
- *Educação e Identidade dos trabalhadores. As concepções do capital e do trabalho* (2000), de Sonia Maria Rummert;
- *A experiência do trabalho e a educação básica (2000)*, de Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (orgs.) – primeiro livro coletivo do Neddate;
- *Economia popular e cultura do trabalho – Pedagogia(s) da produção associada* (2001), de Lia Tiriba;
- *Teoria e Educação no labirinto do capital* (2001), de Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (orgs.);
- *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930), (2002), de Maria Ciavatta;
- *Trabalho e Educação. Arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular e solidária* (2004), de Iracy Picanço e Lia Tiriba (orgs.)
- *A leitura de imagens na pesquisa social* (2004), de Maria Ciavatta e Nilda Alves (orgs.);
- *Ensino Médio Integrado. Concepção e contradições* (2005), de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.);
- *A formação do cidadão produtivo. A cultura de mercado no ensino médio técnico* (2006), de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta (orgs.);
- *O Músico-Professor* de Luciana Requião, 2006;
- *O Pensamento Pedagógico Empresarial no Brasil*, de José dos Santos Rodrigues(2006-2007)
- *Memória e temporalidades do trabalho e da educação* (2007), de Maria Ciavatta (coord.);
- *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal* (2009), de Sonia Maria Rummert e Gaudêncio Frigotto (orgs.);

¹⁸ Ver a extensa lista de artigos em “Produção científica dos pesquisadores do NEDDATE”, 2011, <http://www.neddate.uff.br/>

- *Mediações históricas de trabalho e educação. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)*, (2009), de Maria Ciavatta;
- *A pesquisa histórica em Trabalho e Educação* (2010), de Maria Ciavatta e Ronaldo Rosas Reis (orgs.);
- *Celso Suckow da Fonseca* (2010), de Maria Ciavatta e Zuleide Simas da Silveira;
- *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*, de Zuleide Simas da Silveira, 2010
- *Trabalho e Educação de jovens e adultos* (2011), de Lia Tiriba e Maria Ciavatta (orgs.);
- *Gaudêncio Frigotto. Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates* (2012), de Maria Ciavatta (org.);
- *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento* (2015), de Maria Ciavatta;
- *Luta e Memória. A preservação da memória histórica do Brasil e o resgate de pessoas e documentos das garras de Ditadura* (2015), de Dora Henrique da Costa, Marly Vianna, Zuleide Faria de Melo e Maria Ciavatta (coord.);
- *Trabalho e Educação. Análises críticas sobre a escola básica* (2015), de Jaqueline Ventura e Sonia Maria Rummert (orgs.), o segundo livro coletivo do Neddate.

Finalizando, para além da memória, história, documentações e publicações do Núcleo, que procuramos resgatar, mais recentemente, cabe destacar a forma como o Neddate vem se organizando e sendo gerido, sempre com base no trabalho coletivo. A criação de uma Coordenação Colegiada foi um dos passos que permite ao Núcleo dar materialidade às diferentes políticas em seu meio, através das diversas Linhas de Ação.

Temos muitos motivos para comemorar estes 31 anos. Vamos ao debate e aos livros que estão sendo lançados hoje ...¹⁹

Niterói, 12 de maio de 2016

¹⁹ Ventura; Jaqueline; Rummert, Sonia Maria. *Trabalho e Educação. Análises críticas sobre a escola básica*. Campinas: Mercado das Letras, 2015; Ciavatta, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento – A historicidade da educação profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015; Ciavatta, Maria (coord.), depoimentos de Dora Henrique da Costa; Marly Vianna; Zuleide Faria de Melo. *Luta e memória. A preservação da memória histórica do Brasil e o resgate de pessoas e documentos das garras de Ditadura*. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS E PRODUTIVISMO ACADÊMICO: CONTEXTO MERCANTIL DA EDUCAÇÃO¹

Luciane da Silva Nascimento²
Andreia Gomes da Cruz³
Aline de Carvalho Moura⁴

Resumo

Com base na perspectiva histórico-social, o artigo apresenta a discussão sobre o processo de financeirização da educação superior privada, a formação dos oligopólios educacionais e como as formas de contingenciamento de investimentos públicos, no campo científico, atribuem novos valores à ciência refletindo, também, no processo de produção de conhecimento, através do produtivismo acadêmico. Como considerações, afirmamos que boa parte das ações em cursos na educação superior não assumiriam as proporções atuais sem a complacência do Estado.

Palavras-chave: Financeirização da educação; Oligopólios educacionais; Produtivismo acadêmico.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, OLIGOPOLIOS EDUCATIVOS, PRODUCTIVISMO ACADÉMICO: CONTEXTO DEL MERCADO EDUCATIVO

Resumen

Con base en la perspectiva histórico-social, presentamos la discusión sobre el proceso de financierización de la educación superior privada, la formación de los oligopolios educativos y como las formas de contingencia de inversiones públicas, en el campo científico, asignan nuevos valores a la ciencia reflejando, también, en el proceso de producción de conocimiento, a través del productivismo académico. Como consideraciones, afirmamos que buena parte de las acciones en cursos en la educación superior no asumirían las proporciones actuales sin la complacencia del Estado.

Palabras clave: Financiarización de la educación; Oligopolios de la educación; Productivismo académico.

FINANCIALIZATION OF HIGHER EDUCATION, EDUCATIONAL OLIGOPOLIES AND ACADEMIC PRODUCTIVISM: THE MARKET CONTEXT OF EDUCATION

Abstract

The article aims to discuss why the *Novo Ensino Médio* has been claimed by the dominant Brazilian sectors as a window of opportunity to adapt the qualification of the workforce to the demands of companies and the aspirations of young people. We discuss the context of the capital crisis and the transformations in the world of work and the CNI's formulations about the workforce under the motto of Industry 4.0. We conclude that the claimed qualification for the workforce is in line with the *Novo Ensino Médio*, expressing determinants and limits of the capital system itself.

Keyword: Capital crisis; Qualification; High school; Labor-Education.

¹ Artigo recebido em 09/02/2023. Primeira avaliação em 31/03/2023. Segunda avaliação em 04/04/2023. Aprovado em 13/07/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.57340>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora associada ao Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo; Pesquisadora associada ao grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Espaço Público da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: luciane.estrela@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0950951467818362>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5809-5597>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação. Pesquisadora associada ao Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. E-mail: andreia.gomes25@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8273639620037723>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3953-9199>.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências. E-mail: licacmoura@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9092581029501852>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6186-605X>.

Introdução

Nas últimas décadas, vivenciamos a consolidação de uma educação basicamente mercantil, na qual o crescimento do ensino superior privado-mercantil e a progressiva retração do ensino superior público com os desinvestimentos em ciência e tecnologia emergiram como estratégias operativas para a consolidação do processo de mundialização financeira do capital.

Esse processo de financeirização da educação superior privada no Brasil decorre das políticas indutoras da privatização da educação, aceleradas pela ditadura empresarial-militar e intensificadas nos governos subsequentes, cujas porteiras foram abertas em definitivo para o processo de empresariamento da educação. As frações burguesas nacionais têm, com a interlocução internacional das agências coletivas do capital, em especial o Banco Mundial, articulado políticas locais que favorecem o crescimento avassalador da educação terciária. Da mesma forma, investem na conformação de um senso comum em que seria necessária a redução dos recursos públicos aplicados em ciência e tecnologia, como forma de um ajuste fiscal fundamental para a indução das economias de mercado. Entretanto, não deixam de se apropriar do fundo público para as instituições privadas (Fies e ProUni). Na verdade, vemos um progressivo redirecionamento dos gastos públicos para subsidiar o capital privado.

Enquanto as universidades públicas federais e estaduais sofrem com os desinvestimentos e sucessivos cortes dos gastos em infraestrutura, pesquisa e tecnologia, os oligopólios ganharam robustez no ensino superior privado com as fusões que, também, se beneficiam dos ganhos propiciados pela apropriação do fundo público, seja por transferências via parcerias ou pelas isenções fiscais. A partir dessas questões focais, nesse texto, buscamos analisar o processo de financeirização da educação superior privada, a formação dos oligopólios educacionais privados, e como as formas de contingenciamento de investimentos públicos no campo científico seguem uma orientação mercadológica que se reflete, também, no processo de produção de conhecimento. O adensamento das correntes neotecnicistas/produtivistas evidencia um ataque sistemático ao caráter público da educação, da ciência e tecnologia. Tal processo corrobora a apropriação particularista por parte dos setores privados de uma ciência que se adequa a um *modus operandi* extremamente produtivista, com a naturalização de pesquisas particularistas. Nesse

sentido, o produtivismo que se reflete, em especial, nos cursos de pós-graduação, e se consolida como parte do processo de mercantilização nas pesquisas.

Privatização da educação superior e financeirização

O processo de financeirização da educação superior privada no Brasil evidencia pela entrada dos fundos de investimentos em instituições que, anteriormente, pertenciam predominantemente aos grupos familiares que fatiavam a educação no país. É notório que o crescimento desses grupos no comando de instituições privadas de ensino superior adquiriu impulso no período da ditadura empresarial-militar, com o incentivo direto induzido pelas transferências de recursos públicos para o setor (SGUISSARDI, 2008). Antes de analisarmos o recente processo de financeirização da educação superior privada, faremos uma breve exposição para a compreensão do momento histórico que precede a esta etapa no país.

É preciso entender que essa expansão do ensino superior privado foi ainda mais acelerada no período pós-ditadura a partir de uma correlação dura de forças em torno dos projetos educacionais antagônicos que foram, de certa forma, 'conformados' no aparato legal do período (CF de 1988 e LDB 9394/96)⁵. Desta forma, entenderemos como foram possíveis as sucessivas investidas na redução dos gastos com a educação pública aprofundadas nos anos subsequentes, assim como a reforma do aparato jurídico institucional do ensino superior, que possibilitaram a expansão do mercado lastreada pelo escoamento dos fundos públicos de forma vertiginosa através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e demais políticas advindas das parcerias público-privadas (a partir dos anos 2000).

Os ataques à educação pública, à política de ciência e tecnologia e à transferência do fundo público para os setores privados se desenrolaram a partir do avanço da lograda neoliberal por dentro das políticas brasileiras e do avanço da ideologia privatista:

⁵ Segundo Ciavatta (2002, p. 99): “Nos anos 90, acompanhando o movimento internacional de ênfase no resgate da educação fundamental, que tem seu marco mais importante na Conferência de Jomtien, em 1990, ocorre uma retração do Estado brasileiro em relação à universidade pública, à ciência e à tecnologia. A centralização política e administrativa autoritária se manifesta na derrota do projeto das forças progressistas na luta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os trabalhadores da Educação viram o projeto da LDBEN ser descaracterizado na lenta tramitação pelo Congresso Nacional (de 1988 a 1996) e ser substituído por um acordo de gabinetes que resultou na Lei nº 9.394/96”.

Essa ideologia privatista ganhou força com o esgotamento do regime militar e se somou a ideias e práticas arraigadas em nosso país. Os grupos econômicos (privados) passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 80, desde a retomada do processo inflacionário até a manutenção de uma grande, onerosa e desnecessária burocracia, passando pela crescente dívida interna – atribuída à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentando uma especulação financeira sem precedentes. Omitam, é claro, que o déficit público resultava do favorecimento ao setor privado mediante a inoperância da máquina fiscal, das isenções tributárias, das transferências diretas e indiretas (como as bolsas de estudos para as escolas privadas), dos empréstimos a juros negativos e dos subsídios a fundo perdido. (CUNHA, 2005, p. 321)

Segundo o autor, essa inspiração advém da venda das estatais aos grupos privados, que se acentuava no cenário internacional sob a justificativa de que tal processo seria imperativo na busca da eficiência, da diminuição do déficit governamental e da consolidação da democracia⁶. No Brasil, a lograda neoliberal foi:

[...] hegemônica na campanha eleitoral para a Presidência da República de 1989, no qual vários candidatos (até mesmo social democratas de mais de um partido) elaboraram suas plataformas sobre pontos como a diminuição da amplitude da administração pública e a eliminação dos privilégios de seus funcionários, a passagem para o controle privado (brasileiro e não) das empresas estatais, inclusive das que prestam serviço público, como saúde, previdência social, energia, transporte, abastecimento de água coleta e processamento de lixo. Mais importante ainda, a retirada dos controles governamentais sobre a vida econômica. A educação pública não escapou dos ataques privatistas, que clamavam sua ineficiência, suposto resultado da incapacidade do Estado em administrar o ensino. Neste caso, os privatistas manifestavam sua intenção de receber subsídios governamentais para seus empreendimentos. (CUNHA, 2005, p. 322)

Podemos considerar que essa forma particular da lograda neoliberal, aqui no país, se deu em virtude do incentivo privatista no campo educacional cadenciado pelo regime empresarial-militar. Foi nesse período que ganhou força o privatismo econômico. Essa é a forma específica de privatismo que se adensou a partir dos anos de 1990 no Brasil, e que ganhou materialidade por dentro das sucessivas reformas administrativas do Estado nas décadas posteriores. Obviamente, as relações entre o público e o privado ganharam novos elementos que avançaram na diluição das barreiras que outrora os delimitavam em terrenos específicos. Cunha (2007), analisa o início desse processo que se adensará, ganhando novas materialidades conforme

⁶ É importante salientar que a democracia aqui é entendida como forma burguesa de organização social, econômica e jurídico-parlamentar, de conformação da estrutura capitalista.

as tensões conjunturais e estruturais das políticas educacionais postas entre o mercado e o Estado.

Para compreendermos a entrada do capital financeiro no Brasil, é central destacar a importância da categoria capitalismo dependente em Florestan Fernandes como focal para discutirmos os imbricamentos na organização da educação superior privada a partir dos anos de 1990, lançando um entendimento de que a temática não se esgota na forma dicotômica entre o binômio público x privado. A complexidade que as relações entre essas esferas se desenham, na atualidade, evidencia as contradições de um país de capitalismo dependente. Nossas políticas pós-redemocratização se fizeram na disputa entre os interesses das frações de classes dominantes internas, das pressões advindas do capitalismo internacional mediadas principalmente pelos Organismos Internacionais contra os movimentos do campo progressista em defesa da educação pública. Esse processo evidencia particularidades próprias da nossa realidade de inserção econômica dependente na relação de mundialização da economia:

[...] quando pensa a heteronomia ou dependência, Florestan a precisa por meio do seu conceito de capitalismo dependente. Trata-se, assim, antes de mais nada, de capitalismo. E, em seguida, de capitalismo numa das formas específicas de uma das fases do seu desenvolvimento. Neste sentido, este conceito é ao mesmo tempo estrutural e histórico: define-se como parte de um determinado “sistema de produção”, para usar a expressão pela qual Florestan o designava preferencialmente (o capitalismo); como parte deste “sistema” num determinado momento do seu desenvolvimento na história (o capitalismo monopolista); e como parte que é uma de suas especificidades nesta fase (parte heterônoma ou dependente do capitalismo monopolista). Florestan não formula uma “teoria da dependência”. Sua formulação do capitalismo dependente constitui uma contribuição teórica à teoria do desenvolvimento capitalista. (CARDOSO, 1997, p. 2)

Dessa forma:

As teorizações de Florestan, sobre o capitalismo dependente, nunca abstraem o sistema de classes das formações capitalistas, quer sejam dependentes, autônomas ou hegemônicas. Ao contrário, as classes e suas relações desempenham papel central na sua teoria. Amparado nessas concepções, Florestan não atribui a dependência exclusivamente à dominação externa. Pensa que o capitalismo possui a sua própria lógica econômica, que consiste exatamente na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos). Quanto a esses dois fatores, o externo e o interno, diz

que “um não se fortalece sem ou contra o outro” (CSAL , 54). As burguesias locais tomam parte importante nessa articulação. É por meio delas que a articulação se realiza. Por isso, Florestan as identifica como parceiras das burguesias hegemônicas. (CARDOSO, 1997, p. 2-3)

A partir dessa categorização podemos avançar no entendimento de que, nos anos de 1990, as frações das classes hegemônicas, no país, avançaram na reforma do Aparelho de Estado, redefinindo os padrões de intervenção estatal. Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto na subsequente LDBEN 9394/96, presenciamos a entrada de dispositivos que viabilizaram a flexibilização da educação superior atendendo às demandas dos Organismo Internacionais, em especial do Banco Mundial, que cobrava a reforma dos estados e de seus respectivos sistemas de ensino em escala mundial. No que tange especificamente à educação superior o Banco Mundial sinalizava:

À sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994, *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), que propunha, entre outras coisas, uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas; que considerava a universidade de pesquisa (neo-humboldtiana) inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa); que recomendava às autoridades que ficassem "atentas aos sinais do mercado", aprovava-se, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei, aprovada como uma espécie de "guarda-chuva jurídico", possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações. Entre eles, destaca-se o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a mercadoria-educação (Rodrigues, 2007, p. 5 passim). Esse decreto, norma brasileira rara ou única no mundo jurídico educacional, antecipava-se à discussão de um ponto polêmico posto na Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1996, que propunha a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais. (SGUISSARDI, 2008, p.1000-1001)

Se nos anos de 1990 o Banco Mundial propunha as reformas rumo a uma mercantilização da educação, nos anos vindouros os discursos ganharam força e materialidade no cenário internacional e na interlocução nacional. Esse processo de

transformação da natureza do ensino superior foi apontado por Barreto e Leher (2008) que, ao analisarem os discursos do Banco Mundial para a educação superior, através das publicações destinadas a este nível, identificaram as condicionalidades do organismo que propunha a necessidade de deslocamento do modelo universitário para o modelo terciário de educação. Leher (2010) também identificou a conformação definitiva do processo de redefinição da natureza da educação superior durante os anos do governo Lula. É válido salientar que, se no período FHC as flexibilizações foram realizadas por meio das regulamentações legais (incentivos fiscais, subvenção, créditos), foi nos anos dos governos petistas que a educação superior avançou nas parcerias público-privadas, por meio da efetiva privatização do recurso público. Ainda segundo Leher (2010), a lei da inovação e seus complementos estabeleceram as parcerias público-privadas (PPP) na produção do conhecimento e nas atividades relacionadas com a aplicação do conhecimento nos contextos produtivos:

A privatização do recurso público fica patente na medida em que valores que deveriam ser investidos nas universidades – em pagamento de salários a docentes e funcionários em pesquisas – são utilizados para financiar docentes que tentam uma colocação no mercado como empreendedores, sem qualquer risco ou ônus para a sua carreira profissional e sem qualquer custo para as empresas. O conhecimento produzido é o demandado pelo contratante, a saber, a empresa que assim, define o que é dado a pensar na pesquisa. (LEHER, 2010, p. 381)

O processo se intensifica com a edição do Decreto nº 5.205/2014, que regulamenta as fundações de apoio privadas nas instituições federais, eximindo-as das licitações e possibilitando a contratação de pessoal complementar (contratos terceirizados). Nesse cenário, o ProUni possibilitou a compra de vagas nas instituições privadas por meio do uso das verbas públicas e isenções tributárias. O Fies, também introduzido nos anos 2000, chegou para subsidiar o setor privado através de usos do subsídio público (LEHER, 2010). As possibilidades geradas, nesse cenário, confluem com o processo de financeirização da educação superior privada no país. Segundo Sguissardi (2015), a entrada do setor financeiro no ensino superior brasileiro ocorreu, em 2001, com a associação da Kroton (na época, Pitágoras) com o Grupo Apollo International, seguido pela compra da Universidade Anhembí-Morumbi pela Laureate, em 2006, e: “especialmente, pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007” (SGUISSARDI, 2015, p.872). Esse processo de mundialização do capital avança com o processo de financeirização da educação

superior, culminando na atual oligopolização do mercado educacional, como veremos a seguir.

Oligopólios educacionais privados

A contrarreforma⁷ da educação superior desencadeia a entrada do capital financeiro, ou seja, por meio dos fundos de investimentos nacionais e estrangeiros, da participação de grupos educacionais que vêm de fora e passam a adquirir fatias de grupos educacionais nacionais e, posteriormente, abrem seu capital e comercializam suas ações na Bolsa de Valores. Nesse sentido, a lógica mercantil do processo expansionista da educação superior brasileira deve ser examinada da perspectiva da mundialização financeira do capital (CHESNAIS, 1996), a qual consolida a educação enquanto mercadoria, através de empresas educacionais que depositam no lucro seu principal objetivo.

Complementarmente, os grupos oligopolistas intensificaram suas estratégias nos anos 2000, ao almejamem ser financiados pelo Fundo Público, em uma evidente tentativa de ampliação de resultados operacionais e expansionistas. Além disso, valeram-se do discurso oficial de incluir “estratos excluídos do ensino superior” (LIMA *et al*, 2019).

Um fenômeno interessante oriundo desse período é o caso da Rede Pitágoras. À época, a instituição transformou-se em Kroton Educacional⁸, com a finalidade de participar do processo de aquisição/fusão de empresas educacionais, tornando-se, assim, um grande oligopólio no campo da Educação Superior. Posteriormente, deu prosseguimento ao seu crescimento como empresa educacional, concretizando uma fusão com o grupo Anhanguera. Desse modo, tornou-se a maior companhia de ensino privado do país, bem como a maior empresa educacional do mundo, atingindo

⁷ A contrarreforma desencadeou a “Expansão da privatização da oferta de cursos; liquidação da relação ensino/pesquisa/extensão/; concepção das universidades de forma operacional e pragmática; submissão das atividades acadêmicas a lógica do mercado/capital, e a autonomia das universidades canalizadas para a administração dos recursos financeiros necessários para a manutenção da vida acadêmica”, conforme pontua Agapito (2016, p. 128).

⁸ A Kroton é uma empresa de capital aberto e sua origem remonta a criação do Curso Pitágoras, no ano de 1966, em Minas Gerais. Em 2000, é fundada a Faculdade Pitágoras, que, posteriormente, inicia negociações com o Grupo Apollo dos EUA. Essa aliança foi fundamental, uma vez que a Rede Pitágoras ganhou projeção internacional em gestão educacional para seu projeto de educação superior. Visando entrar no mercado de ações, em 2007, a Rede Pitágoras transforma-se na Kroton Educacional. Disponível em: <https://www.pitagoras.com.br/institucional/nossa-historia/>. Acesso em: 24 mar.2021.

números como: “[...] valor de mercado de R\$ 12 bilhões (US\$ 5,9 bilhões); faturamento anual de R\$ 4,3 bilhões; presente em 835 cidades; mais de um milhão de alunos – 15% do alunado da educação superior brasileira e, aproximadamente, 0,5% da população nacional” (KOIKE e MÁXIMO, 2012, s/p).

Em 2007, a educação superior brasileira passou por novas configurações com a emergência dos grandes fundos de investimento e a conseqüente formação dos grandes conglomerados do ensino superior; ou seja, as empresas educacionais passaram a operar na Bolsa de Valores (IPO) e aquisições através de fundos *private equity*. O movimento de oligopolização da educação superior trouxe algumas questões para o campo da educação, como o encerramento das atividades das pequenas e médias Instituições de Educação Superior Privadas. Por outro lado, dados da Hoper Consultoria (2014) destacam que grandes grupos estão cada vez mais buscando IES menores, em função delas possuírem uma “maior facilidade” em sua gestão; por outro lado, estas IES de pequeno e médio porte não possuem capital suficiente para competir em pé de igualdade com as IES maiores, além de não serem bem avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim, o movimento de consolidação da educação superior é, em nosso país, instrumentalizado pelo capital financeiro, que passou a adquirir IES pequenas, por meio dos fundos de investimentos, consolidando, assim, um novo fenômeno no setor educacional – o gradativo desaparecimento das IES menores. Esse processo correlaciona-se com as mudanças que ocorreram a partir 2007, com as fusões e aquisições de IES brasileiras, e com a participação do capital financeiro, conforme mencionado anteriormente.

Nesse contexto, podemos afirmar que o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) criou as condições necessárias para a ampliação do mercado educacional, contribuindo para a formação dos grandes oligopólios educacionais da educação superior privada. Dois instrumentos contribuíram para isso o ProUni e o Fies. Ambas as ações levaram uma parcela empobrecida da sociedade, jovens e adultos, a ingressar na educação superior. Em troca, as instituições privadas recebiam isenções fiscais, conforme esclarece Chaves (2010).

Outro instrumento normativo importante nesse processo foi o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a Educação à Distância. Na prática,

isso foi essencial para o crescimento do setor privado e para o fortalecimento da abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro (FERREIRA, 2012).

Outra estratégia adotada pelas IES privadas foi investir em cursos de graduação à distância e em cursos rápidos, em função da lucratividade, uma vez que dispendiam menos gastos com essas instituições, principalmente no âmbito da pesquisa. Nesse sentido, “sujeitos à pressão intensa do mercado, os gerentes priorizam os resultados de curto prazo em vez de atividades de longo prazo, que seriam muito mais produtivas para o crescimento como pesquisa e desenvolvimento” (GUTTMANN, 2008, p. 13).

Em 2009, o fundo americano de *Private Equity Avent* comprou 50% das ações da Kroton S.A., no valor de 280 milhões, tendo registrado, neste mesmo ano, 16 transações que envolviam o setor educacional e algumas das principais empresas nacionais: Anhanguera, Estácio, Kroton e Sistema Educacional Brasileiro (SEB). Cabe ressaltar que esta última deixou de operar suas ações na bolsa de valores após vender sua parte para o Grupo Person. No ano seguinte, em 2010, a Anhanguera adquiriu o Grupo Iuni Educacional (IUNI), com grande destaque na região do centro-oeste, onde atendeu 53 mil alunos (RUAS, 2015).

Em 2011, esse movimento de expansão teve continuidade. A Kroton Educacional realizou outra grande aquisição – concretizou a compra do Centro de Ensino Atenas Maranhense (CEAMA), proprietário da Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Com essa aquisição a Kroton passou a contar com 38 *campi* em 28 municípios, distribuídos em nove estados brasileiros. Ainda no mesmo ano adquiriu a Faculdade Educacional de Ponta Grossa, no Paraná, e a Faculdade Sorriso no Mato Grosso. E, para finalizar a ida ao “supermercado educacional”, a Kroton compra a UNOPAR, numa transação de 1,3 bilhão de reais (RUAS, 2015).

Oscar (2012), destaca que a aquisição da UNOPAR pela Kroton foi um grande negócio, em virtude do significativo potencial no campo da educação a distância. Essa transação permitiu a Kroton se consolidar como um dos maiores oligopólios da educação superior, uma vez que a empresa tem como premissa seu posicionamento estratégico – o preço. Diante do quadro apresentado, concordamos com Chaves (2010, p. 491), ao apontar que a educação superior brasileira vive uma tendência: “a formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam em um

segmento de mercado) que passarão a ter o controle do mercado da educação superior do país”.

Nesse sentido, a consolidação dos oligopólios educacionais privados traz prejuízos à formação de jovens das camadas subalternadas da sociedade, uma vez que essas empresas operam na lógica da formação pasteurizada, ou seja, pela padronização do ensino sem considerar as diversidades culturais das regiões brasileiras, e sem prezar pela qualidade do ensino ofertado. A padronização, que tem por objetivo o barateamento dos custos para empresa, desconsidera a diversidade necessária à formação do aluno.

Assim, a contrarreforma da educação superior, por meio de uma legislação de cunho neoliberal, ampliou o espaço privado – mercantil. Outro processo presente, nesse período, foram os cortes de financiamento e sucateamento impostos pelas diretrizes governamentais em todas as áreas de conhecimento, em destaque aos campos da educação, da ciência e da tecnologia, que além dos ataques organizacionais e estruturais, vêm sofrendo cortes orçamentários e redução de financiamentos para pesquisa, transformando o espaço de produção de conhecimento em um espaço de disputas.

O valor da ciência e da pesquisa na lógica de mercado

No contexto neoliberal, a lógica de mercado vem ganhando espaço nos ambientes institucionais, impulsionando os processos vinculados à ciência e à pesquisa ao maquinário pró produção, que burocratiza e fragiliza a produção de conhecimento. No Brasil, principalmente a partir do Golpe de 2016, os ataques à democracia, à ciência, à pesquisa e ao serviço público como um todo, promovem um movimento de precarização e desmonte dos serviços que atendem a sociedade.

Através de aproximações e diálogos com Organismos Internacionais, o projeto neoliberal tenta transformar bens e serviços públicos em objetos de mercado, criando regulamentações que enfraquecem o poder público e auxiliam os empreendimentos privados. Nessa lógica, “[...] verifica-se que a ação da corrente neoliberal [...] causa alterações no modo de gerir as políticas, direcionando-as para o benefício do mercado” (TESSARO, COSTA e SOUZA, 2020, p. 8).

O movimento neoliberal atinge e influencia todos os setores, incluindo-se o setor da educação. Ainda na análise de Tessaro, Costa e Souza (2020) as

transformações provocadas pelas políticas neoliberais estão ligadas às mudanças no próprio contexto das políticas educacionais, o que vem precarizando a educação como um todo, atingindo de forma agressiva o trabalho docente. O processo de sucateamento e desvalorização do campo da educação pode ser visto através de:

[...] ações [que] são resultantes da combinação da centralização e descentralização no setor educacional, tais como os mecanismos de regulação de avaliação educacional, projetos de reformas e constantes mudanças na organização de programas de formação e atualização docente. [...] essas mudanças e formas de se tratar as políticas educacionais, a partir do neoliberalismo, estão atreladas à própria reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonia da sociedade de mercado, tendo como vistas a continuidade da organização de mercados comuns, que tem sido uma das estratégias implementadas pelas políticas neoliberais. (TESSARA, COSTA e SOUZA, 2020, p. 12)

A conjuntura atual redefine os papéis e os fins da educação e impõe funções aos níveis de ensino para que atendam as demandas e necessidades da sociedade. Nesse contexto, novas perspectivas são consideradas para o trabalho no ensino superior, uma vez que os debates internacionais (Banco Mundial) e nacionais (MEC) difundem, em seus documentos de orientação das políticas da educação, novas articulações educacionais, indicando preocupações com a ampliação e massificação do ensino como um todo, e mais especificamente com o crescimento direcionado do ensino superior. Na lógica de ampliação e massificação, valores como quantidade, produtividade e mérito encontram sustentação na orientação mercadológica da ordem econômica, social e política da sociedade de mercado, traduzindo, portanto, a forma como a produção se estabelece.

No ensino superior, a lógica do mercado transforma a produção científica em uma espécie de mercadoria, orientando essa atividade, principalmente na pós-graduação, no sentido da produtividade e da quantidade para fins de financiamento, notas e bolsas. Nesse sentido, cabe apresentar alguns apontamentos em relação à posição da ciência e da pesquisa nesse contexto de mercantilização da educação, e das possíveis fragilidades na produção de conhecimento advindos dessa lógica de mercado.

Tendo buscado na ciência uma aliada, a educação, em todos os seus níveis, mas especialmente no ensino superior, se apropria de algumas condições da ciência para desempenhar seus objetivos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, precisamos ter a clareza de que, segundo Cardoso (1996), na concepção de

Florestan Fernandes, a ciência é tomada como um valor, cabendo a pesquisa científica, sistemática e rigorosa explicar a realidade social dentro de determinados parâmetros que devem ser considerados na sociedade.

Para Cardoso (1996), o desenvolvimento científico não resulta unicamente do movimento de construção interna da própria ciência, mas também de condições histórico-sociais que afetam a institucionalização da pesquisa e da formação científica e, além disso, influenciam a mentalidade do cientista e interferem na identificação dos problemas a serem pesquisados.

As escolhas sobre as questões a serem pesquisadas envolvem escolhas da sociedade. No Brasil, a responsabilidade das escolhas é grande, frente às problemáticas que giram em torno das necessidades e das questões da população (CARDOSO, 1996). Além disso, deve-se considerar a visão rasa e superficial que uma parcela da população e parte do governo têm da importância e da responsabilidade do conhecimento científico e do desenvolvimento de pesquisas para o crescimento sócio-político-econômico brasileiro, e melhor condição de bem-estar social.

Pensando nos problemas a serem pesquisados e a relevância das escolhas feitas pela sociedade para sanar esses problemas, Cardoso (1996) se questiona sobre o que, de fato, faz sentido procurar conhecer. Ela é categórica quando afirma que a resposta a esta problemática está na identificação dos problemas que tenham relevância, não só teórica ou acadêmica, mas, principalmente, social. Tais problemas não estão postos e não estão dados. É preciso construí-los, a partir de determinado campo teórico, dentro de determinado contexto e situação advindos da própria sociedade na qual esses problemas surgem.

Ao refletir determinados modelos de investigação segundo demandas e necessidades da sociedade em determinado momento histórico, devemos questionar a quem serve o conhecimento produzido e qual seu valor no atual contexto de mercado, em que tudo se compra e tudo se vende, seja com dinheiro, bolsas científicas, financiamentos de projetos, qualificação profissional, reconhecimento ou mérito no espaço de trabalho. Vilaça e Palma (2013) afirmam que existe um valor de mercado científico onde as pesquisas e a produção de conhecimento transformaram-se em moedas vigentes em uma espécie de mercado de publicações.

Ainda seguindo a análise de Vilaça e Palma (2013), é importante pensar que as disputas no campo da ciência e os interesses pela pesquisa no seu sentido

institucional ultrapassam os objetivos epistemológicos e metodológicos do conhecimento, reproduzindo os objetivos que a sociedade de mercado impôs à educação, aos docentes e aos pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento, abrangendo o setor educacional, atingindo, principalmente, o ensino superior.

Para Tessaro, Costa e Souza (2020), o setor educacional tem sido influenciado pelas ações e políticas de gerenciamento neoliberais, onde as expressões e as pressões da cultura dominante têm invadido o ambiente acadêmico com foco na manutenção e legitimação de um sistema, no qual a qualidade da educação e de suas produções estão sendo secundarizadas ao prisma dos números e da quantificação de resultados.

Menna-Barreto (2012, p.47) denuncia a superficialidade dos números e as consequências das pressões produtivistas não só nos resultados das produções, mas sobre a saúde, afirmando que o cenário acadêmico é “fonte direta e indireta de vários impactos negativos na saúde física e mental do corpo docente”. Esse movimento de adoecimento e precarização do trabalho docente estão vinculados à pressão produtiva de conhecimentos para determinados fins.

Ainda na discussão de Menna-Barreto (2012), a concepção do papel social do docente e pesquisador, no ensino superior, vem se aproximando da ideia de ciência atrelada a um negócio, uma vez que possui objetivos específicos e estreitos, o que não abrange o papel social da ciência, “o que antontem era ciência, ontem virou ciência e tecnologia e hoje passa a atender por ciência, tecnologia e inovação, curiosa expansão de denominação para significar estreitamento de objetivos” (MENNA-BARRETO, 2012, p. 47). O estreitamento de objetivos na vida acadêmica, conduzido para uma direção de formação para produção que vem alimentando o produtivismo acadêmico-científico e o mercado de trabalho no contexto neoliberal.

A problemática do produtivismo carrega questões ideológicas e traços de uma sociedade de mercado voltada para uma preocupação com a produção. Menna-Barreto (2012, p. 49) afirma que,

O termo produtivismo é um neologismo interessante que caracteriza uma distinção com as palavras-raiz: produto, produção, produtor, produtivo, produtividade, etc. O traço definitivo do neologismo está na identificação de uma ideologia associada, que me parece residir na ênfase (senão exclusividade) dos números. (MENNA-BARRETO, 2012, p. 49)

A ênfase nos números e na quantificação de produtos em virtude das inúmeras avaliações que cercam o contexto acadêmico alimentam o movimento produtivista e provocam desgaste no mundo da pesquisa, e no trabalho do docente e pesquisador. Segundo a análise de Trein e Rodrigues (2011, p.769):

Um mal-estar assombra a Academia: o mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e o seu canto de sereia – o produtivismo. Professores, pesquisadores e estudantes universitários, e até mesmo os chamados “gestores de Ciência & Tecnologia”, enfim, a Academia parece estar desagradada e, em alguma medida, degradada pela direção e pelo ritmo do desenvolvimento das transformações em curso no chamado sistema brasileiro de ciência e tecnologia. (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 769)

Trein e Rodrigues (2011, p. 780) argumentam que o produtivismo na academia, “é o resultado lógico necessário da subsunção do valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca”, o que imprime às produções acadêmicas algumas características próprias da sociedade do valor de mercado. Para Gonçalves (2012, p. 19), “uma sociedade fundada na busca do aumento máximo da produtividade para a conquista do mercado demanda um conhecimento específico, subordinado a uma temporalidade própria”, pois as práticas instituídas na academia não são naturais, são resultados de uma construção histórica “na medida em que são instituídas em determinadas circunstâncias e que são reproduzidas por meio de instituições historicamente criadas” (GONÇALVES, 2012, p. 22).

A reprodução institucional dos valores da sociedade de mercado vem precarizando as condições do trabalho docente, impactando as práticas de pesquisa e fragilizando a produção de conhecimento. A naturalização das pressões no campo acadêmico imprimiu o termo produtivismo na discussão sobre a pesquisa, e na forma como vem sendo introjetado nas práticas de pesquisa e no trabalho docente, no ensino superior.

Considerando a naturalização das pressões por produção em busca de metas e números, apontamos uma preocupação com a produção de conhecimento e as possíveis fragilidades de pesquisa que advêm desse contexto de sucateamento imposto à educação e, conseqüentemente, à ciência e à pesquisa.

No contexto da sociedade de mercado, a pesquisa está relacionada aos processos sociais, políticos e econômicos. Essa relação aparece, diretamente, no desenvolvimento de projetos, de estudos e de pesquisas que buscam atender a determinadas demandas, e, indiretamente, na internalização dos valores

produtivistas, quantitativistas, academicistas e meritocráticos que orientam o trabalho científico na lógica de produção atual.

Alves-Mazzotti (2003) afirma que os problemas relacionados às produções acadêmicas não são recentes. Pelo contrário, a autora aponta que com a criação de cursos de pós-graduação, principalmente a partir da década de 1970, a produção acadêmica ampliou-se consideravelmente. Em meio ao crescimento da pós-graduação e também das produções acadêmicas, começaram a surgir, na pesquisa, alguns problemas decorrentes da exigência dessa produção. Dentre eles, Alves-Mazzotti (2003, p. 34) destaca:

- a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e e) divulgação restrita dos resultados.

O campo da pesquisa e da produção de conhecimento, tanto no que diz respeito ao trabalho investigativo e produções acadêmicas propriamente ditas, quanto às perspectivas epistemológicas e metodológicas e aos procedimentos investigativos, têm questões que merecem ser analisadas e debatidas. Por esse motivo, muitos são os cuidados que devem permear a pesquisa, na tentativa de se evitar fragilidades e especulações que servirão de mais ataques à educação, à pesquisa e à ciência.

Considerações finais

Este estudo se propôs a apresentar um percurso histórico-social das ações das correntes neoliberais nos processos educacionais. Discutiu-se as interferências do Estado na economia e, em contrapartida, a instauração de políticas reformistas visando a implementação do chamado Estado-mínimo, no qual as políticas, incluindo-se as políticas públicas educacionais, estão sendo atacadas.

Neste íterim, as novas configurações do campo da educação não devem ser analisadas de formas isoladas, mas sim compreendidas à luz de processos complexos como a financeirização e o processo de privatização da educação. Nesse sentido, afirmamos que boa parte das ações em curso no campo da educação superior, em nosso país, não assumiria as proporções atuais sem a complacência do Estado, ou seja, políticas públicas de transferência de recursos públicos para setor privados via discurso de democratização do acesso (ProUni e Fies) e que induziram o processo

expansionista, com o aumento das matrículas ao mesmo tempo que presenciamos a sua concentração e centralização do setor.

Conjuntamente à aprovação dos marcos legais liberalizando o empresariamento da educação e conseqüentemente a abertura de capitais na Bolsa de Valores, esse processo incentivou o setor privado, que passou a operacionalizar através da gestão de grandes fundos de investimentos. Em contrapartida, as universidades públicas vêm enfrentando diversos cortes em seus orçamentos, impactando inclusive na sua infraestrutura.

Outro ponto nevrálgico da nossa discussão está relacionado a problemática do financiamento no ensino superior e a mudança da lógica da pesquisa para atender as demandas de mercado no campo da ciência, por meio da análise sistemática de bases teóricas, trazendo à cena seus princípios e ações direcionados à sociedade, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras, que sofreram e sofrem as influências das dinâmicas econômicas e mercadológicas que direcionam as ações e intenções políticos-governamentais no Brasil. Por fim, os desafios postos ao caráter público do ensino superior, da pesquisa e das políticas de Ciência e Tecnologia reiteram a necessidade de permanente mobilização e luta em defesa de um fundo público exclusivo à educação pública. Também evidenciamos a necessidade de regulamentação interna do processo de financeirização da educação.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AGAPITO, A. P.F. Ensino superior no brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n.32, jul/dez, p.123-140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>. Acesso em: 17 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p123-140>.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL Lei nº10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.&text=%C2%A7%203o%20Os%20cursos,preju%C3%ADzo%20para%20o%20aluno%20financiado. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 21 de mar.2022.

CARDOSO, M. L. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes.** “Coleção Documentos”, Instituto de Estudos Avançados – USP, São Paulo, jul./1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em 22 abr. 2022.

CARDOSO, M. L. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n. 26, p.1-26, 1996.

CHAVES, V. L. J. Expansão e privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPRVBR78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>.

CESNAIS, F. **Mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>.

CUNHA, L. A. Privatismo econômico e ideológico. In: CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005, p. 323-377.

EDUCAÇÃO, H. **Análise setorial Hoper do ensino superior privado do Brasil/2014**. Foz do Iguaçu-PR, 2014.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/577_3. Acesso em: 21 de mar. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i36.39622021>.

GONÇALVES, C. W. P. Para além da crise de paradigmas: a ciência e seu contexto. **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal, v.21, n. 49, p. 10-23, jan. 2012.

GUTTMANN, R. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**, n. 82, p. 11-33, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n82/01.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

KOIKE.B.; MÁXIMO, L. Fusões batem recordes no setor da educação. **Valor Econômico**, 09 de janeiro de 2012. Disponível em:<http://www.ihu.unisinos.br/sobre-ihu/172-noticias/noticias-2012/505543-fusoes-batemrecordenosetordeeducacao>. Acesso em: 24 mar. 2021.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamound, 2010, p. 369-412.

LIMA, J. et al. Financeirização e oligopolização no ensino superior privado – mercantil brasileiro: a sestra e a destra. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.9, n.2, p.1-23, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/82457/52324>. Acesso em: 17 de mar. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-82457>.

MENNA-BARRETO, L. Produtivismo além dos números. **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal, v.21, n. 49, p. 46-50, jan. 2012.

OSCAR, N. A maior aquisição da história da educação: a Kroton leva a Unopar. **Exame.com**, online, edição 1008, matéria veiculada em 25/01/2012(a). Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1008/noticias/a-maior-venda-da-historia>. Acesso em: 21 de mar. 2021.

RUAS, C. M.S. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

TESSARO, N. S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. F. M. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, n. 56, p. 1-15, e10727, jan./mar. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/10727-84807-2-PB.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.10727>.

SAAD FILHO, A. Crise no neoliberalismo ou crise do neoliberalismo? **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.1, n.3, Edição Especial – Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/14547/8275>. Acesso em: 12 de dez. 2022.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 de set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mm7qsk7QXtTLHKD6DqdR5Kv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

VILAÇA, M. M.; PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 467-484, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3pjhCJJHd8qWghnnm57tch/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200013>.

O CARÁTER DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL¹

Bruno Gawryszewski²
Livia Mourino de Mello³
Natália Silva Pereira⁴

Resumo

O artigo tem como objetivo discutir o porquê do Novo Ensino Médio ser reivindicado pelos setores dominantes brasileiros como uma janela de oportunidade para adequar a qualificação da força de trabalho às reivindicações das empresas e às aspirações dos jovens. Discutimos o contexto de crise do capital e as transformações do mundo do trabalho e as formulações da CNI acerca da força de trabalho sob o lema da Indústria 4.0. Concluímos que a qualificação reivindicada para a força de trabalho está em consonância com o Novo Ensino Médio, e expressa determinantes e limites do próprio sistema capital.

Palavra-chave: Crise do capital; Qualificação; Ensino Médio; Trabalho-Educação.

EL CARACTER DEL NOVO ENSINO MÉDIO PARA LA CALIFICACIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO EN TIEMPOS DE CRISIS DE CAPITAL

Resumen

El artículo tiene como objetivo discutir por qué *Novo Ensino Médio* es apoyada por los sectores dominantes brasileños como una ventana de oportunidad para adaptar la calificación de la fuerza de trabajo a las demandas de las empresas y las aspiraciones de los jóvenes. Discutimos el contexto de la crisis del capital y las transformaciones en el mundo del trabajo y las formulaciones del CNI sobre la fuerza de trabajo bajo el lema de Industria 4.0. Concluimos que la pretendida cualificación de la fuerza de trabajo está en consonancia con Novo Ensino Médio, expresando determinantes y límites del propio sistema de capital.

Palabra clave: Crisis del capital; Calificación; Educación Secundaria; Trabajo-Educación.

THE ESSENCE OF THE NOVO ENSINO MÉDIO FOR THE QUALIFICATION OF THE WORKFORCE IN PERIODS OF CAPITAL CRISIS

Abstract

The article aims to discuss why the *Novo Ensino Médio* has been claimed by the dominant Brazilian sectors as a window of opportunity to adapt the qualification of the workforce to the demands of companies and the aspirations of young people. We discuss the context of the capital crisis and the transformations in the world of work and the CNI's formulations about the workforce under the motto of Industry 4.0. We conclude that the claimed qualification for the workforce is in line with the *Novo Ensino Médio*, expressing determinants and limits of the capital system itself.

Keyword: Capital crisis; Qualification; High school; Labor-Education.

¹Artigo recebido em 10/02/2023. Primeira avaliação em 05/04/2023. Segunda avaliação em 12/04/2023. Aprovado em 17/04/2023. Publicado em 23/08/2023: DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.57381>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). E-mail: brunogawry@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3879273506660211>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7974-1711>

³ Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - PPGEdu/UFF; possui apoio como bolsista do programa Doutorado Nota 10 da FAPERJ e é professora de História na educação básica. E-mail: livia.mourino@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5841537465911168>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0846-2555>.

⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - PPGEdu/UFF. Professora da rede estadual do Rio de Janeiro.

E-mail: profnatalia1@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9127386637857736>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9520-5655>

Introdução

Constantemente repetido pela mídia e por organismos empresariais, o termo janela de oportunidade está associado, inicialmente, a fatores de mudanças na composição demográfica de uma sociedade. Em relação ao Brasil, pesquisas têm sustentado que o país vem passando por um período de transição demográfica em que, considerando a estrutura etária, o peso relativo das crianças e adolescentes fora da idade de trabalho (0 a 14 anos) está gradativamente diminuindo em relação ao peso do coorte de adultos (15 a 59 anos, incluindo nesse caso adolescentes mais velhos também) e ao peso dos idosos (a partir de 60 anos). Nesse sentido, até o início da década de 2030, o Brasil finalizaria o seu processo de janela de oportunidade demográfica, o que, em tese, significaria o fim de uma fase na qual a presença de uma força de trabalho ativa e em quantidade numerosa contribuiu para a elevação da produtividade da economia brasileira (KIELING, 2009; SIMÕES, 2016).

O referido termo também tem sido utilizado em outras áreas do conhecimento, como na educação, na qual o emprego da expressão tem sido mais genérico, mas, em linhas gerais, tem procurado caracterizar um momento em que, por uma conjunção de fatores, abre-se a possibilidade para introdução de inovações ou aceleração de transformações já postas em processo.

No que tange ao objeto de interesse do presente artigo, o ensino médio, essa etapa de escolarização está em processo de consolidação de mudanças na sua organização curricular, por conta do que vem sendo denominado como Novo Ensino Médio, desencadeado pela promulgação da Lei nº 13.415/2017. A referida legislação e a sua concepção educacional têm sido exaltadas por sujeitos com bom trânsito nos veículos de comunicação de massa também pelo termo janela de oportunidade ou expressões similares, pois supostamente significaria o encontro entre os interesses dos jovens e das empresas que investem no Brasil, a fim de gerar competitividade para a economia brasileira⁵.

O Brasil tem as vagas, mas a gente precisa e exige uma formação à altura e rápida. [...] Essas pessoas capacitadas vão ser a mola propulsora do crescimento. [...] Se a gente não conseguir ter uma grande mão de obra, nós não vamos conseguir mudar o país (Laércio Constantino⁶).

⁵ As declarações foram dadas no webinar promovido pela Folha de São Paulo em junho de 2021, intitulado “A importância da educação profissional na retomada econômica”, citado nas referências.

⁶ Presidente do conselho de administração da empresa Totvs.

O Brasil precisa retomar a agenda da produtividade e que precisa estar integrada através de uma articulação com baixo carbono, tecnologia digital e inclusão econômica, [aproveitando] a “janela de oportunidade” da reforma do ensino médio (Pedro Passos⁷).

Eu comando uma instituição e nós estamos à disposição de ajudar nessa grande tarefa para a política pública, de servir ao Brasil, para aumentar a nossa competitividade. [...] O Estado tem por premissa criar competitividade. [A reforma do ensino médio] é uma agenda de política pública criada para gerar emprego aos jovens e riqueza para a sociedade. A lei 13.415 já prevê as parcerias com as empresas privadas e as Diretrizes Curriculares Nacionais também enfatiza essa ação (Rafael Lucchesi⁸).

É desse ponto nodal que pretendemos desenvolver o presente texto. Mencionados no parágrafo anterior, os sujeitos que têm espaço na grande imprensa corriqueiramente são empresários ou CEOs de grandes empresas, prepostos de fundações educacionais em nível nacional ou de organismos internacionais, e gestores que estejam ocupando cargos públicos. Estes vêm a público reivindicar ou exaltar as virtudes de ações educacionais que são defendidas, por estes, como parte de um consenso. Afinal, quem seria contra o provimento de uma educação de qualidade? Quem não desejaria que os jovens se realizem ao estudar? Quem se oporia a que as pessoas vivenciem processos formativos e consigam uma boa inserção no mercado de trabalho?

No que tange especificamente ao Novo Ensino Médio temos como premissa que o discurso dos setores dominantes brasileiros em defesa do reordenamento dessa etapa de escolarização – com particular destaque, conforme veremos, para os industriais organizados na Confederação Nacional da Indústria (CNI) - está estruturado em nexos causais. Estes advogam que, ao reestruturar esse segmento da educação básica com vistas a – supostamente – atender às aspirações formativas dos jovens, além de torná-los mais contemplados em seus projetos de vida, a reforma estaria também tornando-os mais preparados a desempenhar seu trabalho com a maior produtividade possível. Consequentemente, alavancaria a competitividade do país, promoveria a inclusão e maiores níveis salariais, em decorrência da propulsão do crescimento econômico.

⁷ Copresidente do Conselho de Administração de Natura &Co e cofundador da Natura.

⁸ Diretor de educação e tecnologia da CNI e diretor-geral do Senai.

No entanto, nessa trama aparentemente sem fios soltos, perpassam elementos que são solenemente deixados de lado, a fim de ocultar interesses dos setores dominantes brasileiros. Ao defender a qualificação da força de trabalho em sintonia com o século XXI, particularmente impactado pelas aceleradas transformações impostas pelo que vem sendo chamada de Quarta Revolução Industrial, o empresariado mistifica algumas questões que, para os objetivos desse texto, são pertinentes, quais sejam: a) quais os parâmetros conjunturais que têm atravessado essas primeiras décadas do século? b) qual o projeto educacional de setores dominantes, em especial, a dos industriais? e por fim, c) em que medida o reordenamento da formação da força de trabalho jovem, através do Novo Ensino Médio, está atrelado à crise do capital e as mudanças no mundo do trabalho?

Para responder a essas questões, concentraremos esforços em demonstrar de que maneira a defesa da qualificação da força de trabalho pelos setores dominantes brasileiros está compatível com uma conjuntura histórica de crise do capital, e que perpassa os campos do trabalho e da educação. Nesse sentido, o artigo está estruturado nos seguintes pontos: 1) contextualizaremos preceitos teóricos e conjunturais no que tange ao debate da crise do capital e as transformações no mundo do trabalho; 2) apresentaremos as formulações da Confederação Nacional da Indústria (CNI) como exemplo de uma fração da classe dominante que vem advogando a interface entre relações de produção e qualificação da força de trabalho sob o mote da Indústria 4.0; 3) traremos um debate conceitual sobre os sentidos da qualificação da força de trabalho em diálogo com a teoria do valor em Marx e, por fim, 4) interpretaremos o Novo Ensino Médio a partir da sua funcionalidade à pauta dos setores dominantes na atual conjuntura de crise, seguido das considerações finais.

Crise do capital e transformações no mundo do trabalho

As proposições do capital têm como base a profunda mercantilização dos distintos aspectos da vida. A sociedade do mercado, pressionada a expandir a acumulação, alimenta processos contraditórios que se expressarão, de forma mais aguda, nas crises cíclicas do capital. A partir dos anos de 1970, o capital monopolista reúne as condições objetivas para lançar uma ofensiva sobre o trabalho, buscando retomar a expansão de seus lucros, fator que impacta nas relações sociais de produção, na reconfiguração dos estados-nações e na inserção dos países na divisão

internacional do trabalho. Conforme desenvolveu Marx (2017b) no livro III de “O Capital”, os ciclos de valorização do capital têm uma tendência a produzir uma queda nas taxas de lucro, ainda que não necessariamente caia a massa total de lucro, ou seja, quanto maior o investimento de capital, maior precisará ser o montante que resulta no lucro, o que faz com que o capital constantemente recorra a mecanismos para minimizar essas perdas, ou busque em outros setores econômicos as condições mais favoráveis para que obtenham uma maior taxa de retorno.

Na conjuntura histórica dos anos 1970, atesta Roberts (2020), os fatores contratendências à queda da taxa de lucro mais decisivos ao capital foram: 1) o aumento da taxa de exploração, por meio de privatizações de empresas estatais, leis antissindicais e instituição do trabalho temporário e parcial; 2) a queda dos custos com a tecnologia e com a liberalização dos mercados nacionais. Devido a uma reversão da queda dos lucros naquele momento, Roberts (2020) denominou esse período como recuperação neoliberal, fase que também incidiu sobre a organização dos Estados nacionais nos países capitalistas centrais.

Tal modelo propunha um retorno repaginado do liberalismo econômico, culpando o Estado de bem-estar social, implementado principalmente em parte da Europa e nos EUA, como um dos fatores da crise, juntamente com a intervenção estatal na economia. O fato é que de lá para cá, a busca da elevação da taxa de lucro pela classe dominante deixou as condições de vida e de trabalho da ampla maioria da população sob a marca da precarização. As forças político-econômicas agem a favor da destruição da proteção social e pelo aumento da concentração de renda.

O contrato social central das democracias liberais foi reformulado e com ele também qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. Os ideais dos direitos coletivos deram lugar ao discurso dos direitos individuais e o vocabulário da colaboração e da solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e da competição.

Esse processo gerou uma nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2014), que se caracteriza por uma precarização estrutural do trabalho (BRAGA, 2014), com novas formas de precarização que emergem nesse novo momento histórico. Braga (2014) utiliza o conceito de “preariado” para caracterizar uma multidão que vive em situação de insegurança social e econômica nesse novo processo mundial do trabalho. Embora se apresente como um processo global, é preciso compreendê-lo a partir das

particularidades locais, já que a precarização se apresenta de maneira distinta no centro e na periferia do capital. A classe trabalhadora brasileira majoritariamente sempre foi precarizada, fruto das particularidades do capitalismo dependente brasileiro, através do mecanismo da superexploração da força de trabalho, ou seja, um significativo contingente dos trabalhadores brasileiros recebe em salário, um valor inferior ao custo de sua reprodução enquanto força de trabalho (MARINI, 2005).

Mais recentemente, a crise econômico-política iniciada em 2008, que é parte do atual ciclo, levou à retomada de medidas econômicas ultraconservadoras e de práticas políticas vinculadas às orientações da ultradireita, transformando a estrutura e o funcionamento dos Estados, assim como a economia, com fortes impactos no trabalho, nos direitos das populações e nas lutas sociais. É nesta conjuntura regressiva para classe trabalhadora que os setores dominantes buscam a implementação de reformas que visam intensificar as características do Estado neoliberal, relativizando o Estado democrático de direito. Um ultraliberalismo que, economicamente, se propõe a um aprofundamento neoliberal ainda mais perverso. Ele é a saída defendida pela classe dominante brasileira que alia um fortalecimento do capital financeiro, apoiado no mercado de commodities, na sequência do processo de desindustrialização e de privatização, com a permissão legal da superexploração da classe trabalhadora juridicamente desprotegida. O capital busca, assim, a recuperação de suas taxas de lucro, com um projeto que aprofunda a desigualdade e a dependência.

Exemplos das últimas medidas que atingiram setores fundamentais como a saúde e a educação, assim como o conjunto da classe trabalhadora, são as alterações nas leis trabalhistas definidas pela Lei nº 13.467/2017 (conhecida como Reforma Trabalhista) mais a ampliação das possibilidades de terceirização e de contratação de trabalho temporário. A Reforma da Previdência, a Emenda Constitucional nº 95, que fixa por 20 anos as despesas primárias do setor público com base na inflação passada, fora ainda um conjunto de propostas, algumas já aprovadas, outras em andamento (Pacto federativo, PEC emergencial, PEC dos Fundos Públicos), que modificam substancialmente o caráter do Estado no Brasil.

O mercado de trabalho brasileiro é caracterizado por marcadas heterogeneidades entre atividades econômicas, nas quais se destacam a elevada desigualdade de rendimentos entre trabalhadores. Nos últimos anos essa

desigualdade foi aprofundada em contexto de crise econômica. No período de 2015 a 2020, o Produto Interno Brasileiro teve queda de mais de 7%. Essa conjuntura predominantemente desfavorável para o crescimento econômico e para a demanda das famílias trouxe impactos negativos para o mercado de trabalho brasileiro a partir de 2015, e agravou-se excepcionalmente a partir de 2020, em contexto de pandemia.

As condições de vida e trabalho foram profundamente afetadas em 2020. Nesse cenário, observamos um processo marcado pela intensificação do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e por suas implicações nas relações de trabalho e proteção social. À crise sanitária se junta uma política de fragilização dos direitos sociais conquistados pelas lutas dos trabalhadores e a elevação exponencial do desemprego. Destacamos medidas governamentais como a MP 927⁹, sobre as medidas trabalhistas para o enfrentamento do estado de calamidade pública decorrente do Covid-19; e a MP 936¹⁰, que regula o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, posteriormente convertida em lei.

Os dados da PNAD contínua do 3º trimestre de 2022 demonstram uma melhoria nos dados mais recentes referentes ao trabalho, embora a situação laboral no Brasil ainda siga preocupante. A taxa de desocupação (que inclui os desempregados, aqueles que trabalham menos do que poderiam e as pessoas que poderiam trabalhar, mas não procuram emprego) ficou em 8,7%, o que significa 8,9 milhões de pessoas desocupadas, ao passo que quase quatro em cada dez brasileiros incluídos na força de trabalho (39%) exercem funções laborais sem carteira assinada. Complementando, a taxa composta de subutilização da força de trabalho (trabalham menos horas do que

⁹ A MP 927 foi publicada no dia 22 de março de 2020 e versava sobre os seguintes assuntos: a. o teletrabalho, sem necessidade de acordo individual ou coletivo; b. a antecipação das férias individuais; c. a concessão de férias coletivas; d. o aproveitamento e a antecipação de feriados, que dependerá somente de concordância do empregado; e. o banco de horas estabelecido por acordo individual ou coletivo para compensação num prazo de até 18 meses; f. a compensação de hora pode ser determinada exclusivamente pelo empregador, independentemente de convenção, acordo coletivo e acordo individual; g. a suspensão de exigências administrativas em segurança e saúde no trabalho, como exames médicos ocupacionais, treinamentos periódicos e eventuais previstos em normas regulamentadoras de segurança e saúde do trabalho; h. a suspensão do contrato de trabalho por até quatro meses, com direcionamento do trabalhador para curso ou programa de qualificação, sem recebimento obrigatório de remuneração (parcial ou total) pelo trabalhador no período (alínea suspensa após recursos); i. o diferimento do recolhimento do FGTS

¹⁰ A MP 936 publicada no dia 1 de abril de 2020, e que foi convertida em lei, versava sobre as Medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública e da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (Covid-19). Implementação do Benefício Emergencial de Preservação do Emprego e da Renda (BEEm) quando houver acordos entre trabalhadores e empregadores nas situações de: redução proporcional de jornada de trabalho e de salário; e suspensão temporária do contrato de trabalho.

40 horas semanais e estão disponíveis para trabalhar mais) é de 20,1%, em torno de 23 milhões de pessoas, enquanto a população desalentada (pessoas fora da força de trabalho disponíveis para assumir um trabalho, mas sequer tem procurado) está estimada em 4,3 milhões de pessoas. Além disso, o país chegou ao terceiro trimestre de 2022 com 22% das famílias sobrevivendo sem qualquer renda oriunda do mercado de trabalho (IBGE, 2022).

Embora haja uma celebração na imprensa sobre a recuperação conjuntural dos índices de ocupação no mercado de trabalho brasileiro, após mais de cinco anos de baixo nível de atividade econômica, os dados demonstram a extensa parcela de trabalhadores sem direitos trabalhistas, padecendo do processo de precarização estrutural do trabalho, em que o trabalho regulamentado e contratado perde espaço e, por isso, a classe trabalhadora tem buscado na informalidade formas de sobrevivência. O trabalho informal, precarizado por sua instabilidade, tornou-se um acesso para a via do desemprego estrutural e compõe a dinâmica de acumulação do capital. Ao sistema, não interessa mais ofertar empregos, mas a força humana de trabalho é imprescindível para sua manutenção.

Assim, nas palavras de Antunes (1999, p. 232), “o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não o eliminar. Pode intensificar sua utilização, pode precarizá-lo, e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo”. Por isso, a condição de uma grande parcela da população é a instabilidade do tecido social, a expropriação de direitos e a precariedade laboral, como expressões de uma lógica capitalista. E é nesse cenário que as frações burguesas propõem ajustes para compatibilizar a retomada dos seus ganhos econômicos.

Os industriais brasileiros e as novas demandas de ajuste estrutural do trabalho e a da educação para a Indústria 4.0

O mundo do trabalho no século XXI e as demandas do empresariado para a formação da classe trabalhadora vêm sofrendo grandes e rápidas mudanças, determinadas por uma multiplicidade de fatores tanto de ordem estrutural, como a distribuição desigual da divisão internacional do trabalho, quanto de ordem conjuntural, como, por exemplo, a atual pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2 ou novo coronavírus, que teve início nos últimos meses de 2019.

Além da grave crise sanitária que produziu repercussões de ordem biomédica e epidemiológica sem precedentes na história recente, a pandemia de Covid-19

causou também repercussões e impactos de ordem social, política, cultural e educacional. Ao impor medidas de isolamento social e a adaptação das empresas ao novo contexto, agilizou transformações no mundo do labor como a realocação de recursos e o desenvolvimento de novas capacidades digitais, visando manter os níveis de produtividade mesmo com a migração da força de trabalho para modelos híbridos, ou totalmente remotos, em poucos meses ou até semanas. Assim, contribuiu para a expansão de um novo ecossistema laboral decorrente da digitalização e informatização dos processos produtivos e de serviços, assim como a consolidação da economia dos *apps*, através da popularização do uso de plataformas digitais e aplicativos como Amazon, Uber, Google, Airbnb, 99, Ifood, Rappi, dentre outros.

Contudo, a pandemia apenas potencializou reestruturações produtivas e mudanças no mundo do trabalho que já estavam em curso, decorrentes do que vem sendo chamado de Quarta Revolução Industrial ou de Revolução 4.0. Usado pela primeira vez em 2011, na Alemanha, no principal encontro global de automação industrial, a Feira de Hannover, os termos fazem referência a uma suposta revolução tecnológica, a quarta desde o advento da primeira automação industrial ocorrida na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII. Desde então, o mundo teria passado por mais dois momentos de profundas modernizações tecnológicas (a Segunda e a Terceira Revoluções Industriais) até chegarmos aos dias atuais, quando os avanços da automação digital estariam inaugurando, no século XXI, o que vem sendo chamada de Indústria 4.0.

Klaus Schwab (2019), economista, fundador e presidente executivo do Fórum Econômico Mundial, além de um dos mais reconhecidos entusiastas da Quarta Revolução Industrial, afirma que ainda é necessário a melhor compreensão dessa nova revolução, uma vez que a velocidade, a amplitude e a complexidade destas novas tecnologias trazem um universo ilimitado de possibilidades e incertezas, tão promissoras quanto perigosas. Assim, a interconexão entre, por exemplo, a inteligência artificial (IA), a robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), a internet 5G, a impressão em 3D, os veículos autônomos, a nanotecnologia, a biotecnologia, o armazenamento em nuvem, entre outras inovações têm fundido os mundos físico, digital e biológico gerando consequências imprevisíveis.

Atualmente, enfrentamos uma grande diversidade de desafios fascinantes; entre eles, o mais intenso e importante é o entendimento e a modelagem da nova revolução tecnológica, a qual implica nada

menos que a transformação de toda a humanidade. Estamos no início de uma revolução que alterará profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Em sua escala, escopo e complexidade, a quarta revolução industrial é algo que considero diferente de tudo aquilo que já foi experimentado pela humanidade. (SCHWAB, 2019, p. 11)

Contudo, ainda que incerto em sua totalidade, alguns desdobramentos da atual reestruturação já são possíveis de serem verificados. Não há dúvidas de que a realidade disruptiva própria da Quarta Revolução Industrial é um dos principais fatores que vem, atualmente, impondo maior mutabilidade nas atividades profissionais e na qualificação da força de trabalho em função, principalmente, da acelerada substituição de trabalhadores por máquinas. Neste caso, a expansão significativa das plataformas digitais, principalmente no setor de serviços e a automação industrial, com base nas tecnologias de inteligência artificial e na robotização, figuram como as principais disrupções emergentes diretamente ligadas à quarta revolução.

Considerando a amplitude e a abrangência da modernização tecnológica e gerencial em curso, é evidente que seus impactos causarão não apenas alterações na produção e na economia, mas também nas esferas da política, da ética, da cultura e da sociedade, incluindo aqui a adequação objetiva e subjetiva da força de trabalho aos novos tempos e demandas das cadeias produtivas. O alinhamento da educação às novas necessidades produtivas é um aspecto das atuais transformações que vêm, particularmente, preocupando o setor industrial brasileiro.

De acordo com a “Carta IEDI – Edição 797: Indústria 4.0: desafios e oportunidades para o Brasil” (IEDI, 2017), documento escrito pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial¹¹, os empresários alertam, justamente, para a importância da conformação da força de trabalho aos novos tempos, caso o setor pretenda desfrutar dos benefícios proporcionados pelo uso das novas tecnologias.

As transformações nas ocupações serão graduais, porém profundas. O trabalho digital, como o uso de drones inteligentes, robôs e assistência hiper customizada, será incorporado à força de trabalho. Novos setores industriais irão emergir, como a medicina digital, a agricultura de precisão, o design de robôs para a medicina e a gestão de modernização de redes. Haverá também alterações nos trabalhos existentes. Como exemplo, a realidade virtual e a realidade aumentada auxiliarão os trabalhadores "tradicionais" a elevarem a sua

¹¹ O IEDI é um organismo criado por um grupo de empresários brasileiros, em 1989, com objetivo de estudar e formular recomendações para a economia brasileira, com ênfase no desenvolvimento do setor industrial no país.

produtividade e a tornarem suas atividades mais seguras. É necessário então preparar o sistema educacional para lidar com estes desafios de adicionar novas habilidades à força de trabalho. Incentivos de políticas públicas serão necessários para o treinamento dos trabalhadores e será preciso que os trabalhadores aprendam a colaborar e a coexistir com máquinas inteligentes. (IEDI, 2017, on-line)

Outro importante organismo do setor industrial brasileiro, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), também vem advogando os ajustes estruturais nas esferas do trabalho e da educação como fundamentais para a retomada do crescimento da indústria e da economia nacional. Fundada em 1938, a organização engendrou, ao longo de sua história, projetos econômico-sociais com vistas a direcionar as políticas de Estado aos seus interesses. Segundo pesquisas (RODRIGUES, 1998; MELLO, 2020), a Confederação vem, nas últimas décadas, formulando medidas para recuperar o setor dos impactos negativos que as políticas neoliberais causaram à essa fração do empresariado, desde o início de sua implantação no Brasil, nos anos de 1990. Nesse contexto, a CNI operou a transmutação de seu principal objetivo setorial, que hoje consiste em capacitar a indústria brasileira para tornar-se competitiva, através da implantação da flexibilização produtiva e das relações de trabalho, assim como o aumento da produtividade.

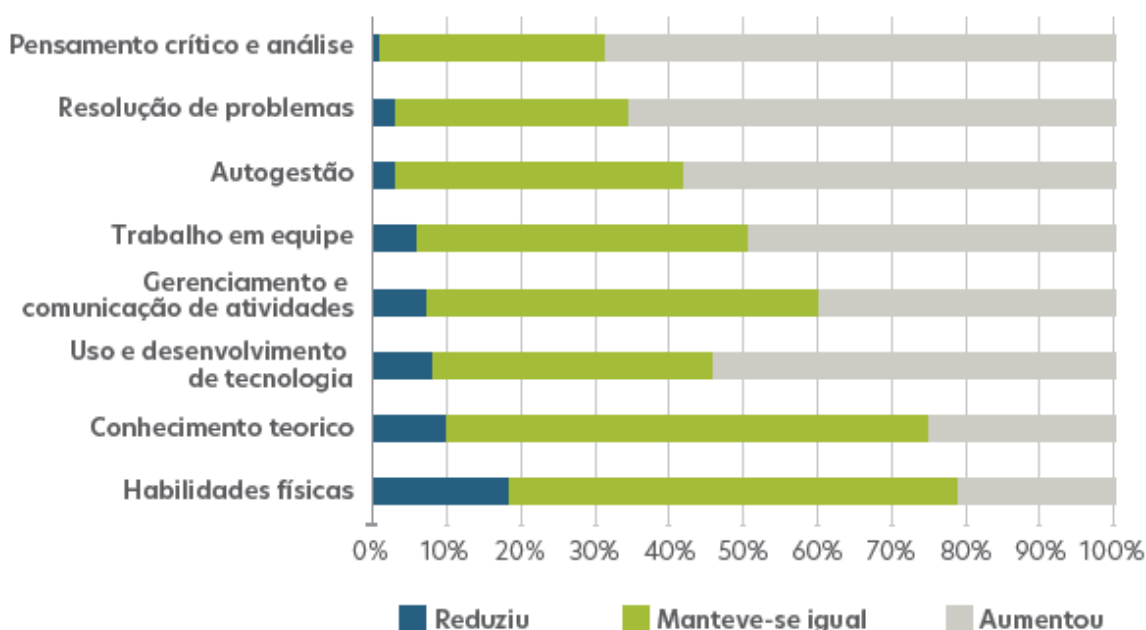
Recentemente, a CNI lançou o documento “Proposta da Indústria para as eleições 2022” (CNI, 2022a), que foi entregue aos presidentiáveis em disputa eleitoral. Dividido em vinte e dois pontos, no capítulo em que trata da educação a organização escreve:

Para além dos necessários avanços na conjuntura econômica e política, a educação é fator estratégico para retomada do crescimento e consolidação de um Brasil inovador e competitivo. De fato, a história econômica do último século tem revelado que a educação é um dos aspectos fundamentais que determina o destino das nações. O Brasil precisa estar atento às tendências que estão desenhando o trabalho do futuro e o futuro do trabalho. O ritmo acelerado da ruptura tecnológica, introduzida pela 4ª Revolução Industrial, vem transformando os processos produtivos, as formas de trabalho e a própria organização da sociedade (CNI, 2022a, p. 29).

Nesse sentido, afirma que as instituições de ensino precisam estar alinhadas às mudanças tecnológicas da esfera produtiva para que sejam capazes de preparar pessoas para o mercado de trabalho – o que entendem como sua missão principal, o que exigirá reformas no campo educacional. Considerando que as empresas vêm

exigindo novas competências e habilidades dos trabalhadores, a Confederação defende que não será possível qualificar e requalificar profissionais apenas do ponto de vista técnico, mas também com base nas competências digitais e socioemocionais, conforme evidencia o levantamento abaixo no qual “pensamento crítico e análise”, “resolução de problemas”, “autogestão” e “uso e desenvolvimento de tecnologias” aparecem como as principais habilidades que as empresas projetam necessitar nos próximos anos, em detrimento de “conhecimentos teóricos” e “habilidades físicas” que aparecem nas últimas colocações (CNI, 2022).

Figura 1. Variação da importância de habilidades, segundo empregadores



Fonte: *The future of jobs* (WEF apud CNI, 2022).

Em função destas transformações, um estudo produzido pelo Observatório Nacional da Indústria e publicado pela CNI (2022b) advoga que o Brasil precisará criar 497 mil novas vagas de emprego formal em ocupações industriais e qualificar 9,6 milhões de trabalhadores para a indústria nos próximos quatro anos. Destes, 2 milhões em formação inicial – para preencher novas vagas e recompor inativos – e 7,6 milhões em formação continuada, ou seja, requalificar a força de trabalho que precisará se atualizar. Isso significa que estimam o aperfeiçoamento profissional de 79% da atual força de trabalho industrial até 2025.

De caráter propositivo, o documento já mencionado, produzido para os candidatos à eleição presidencial, aponta cinco eixos que devem ser aprimorados para melhorar e adequar a educação no Brasil aos interesses do setor, quais sejam:

consolidar o Novo Ensino Médio e a BNCC; incorporar as novas tecnologias, com promoção da inovação; aprimorar a educação profissional e a aprendizagem; valorizar a formação dos professores e da carreira docente; e ampliar a educação de jovens e adultos (CNI, 2022a).

No que tange especificamente ao Novo Ensino Médio, a defesa da CNI é que o reordenamento da última etapa da educação básica poderá propiciar maior aderência à realidade dos estudantes e despertar maior interesse com aulas mais dinâmicas e menos expositivas. Também ressaltam a importância de que o Novo Ensino Médio assegure mais oportunidades de profissionalização aos jovens, pois possibilitaria um “acesso imediato ao trabalho” (CNI, 2022a, p. 38) e que, para implementar em escala nacional o itinerário de Formação Técnica e Profissional – que não pressupõe necessariamente cursos de habilitação técnica de nível médio, mas podem ser um aglomerado de cursos de qualificação profissional, a CNI (2022a) e coloca de prontidão para prestar esse serviço (remunerado) de assessoramento e acesso à sua infraestrutura aos sistemas estaduais de educação.

Por tudo isso, pode-se concluir que a qualificação da força de trabalho alçada pela CNI, como representante de uma fração da burguesia brasileira, é um dos mecanismos que poderiam impulsionar o crescimento econômico sustentável e, conseqüentemente, numa suposta janela de oportunidades aos trabalhadores.

Implicações sobre a qualificação da força de trabalho

A qualificação é constantemente evocada com uma conotação positiva, embora nem sempre muito precisa. Em termos gerais, está associada ao domínio de um ofício na sua complexidade. Mas não se trata de um termo autoexplicativo, sobretudo porque nas relações de produção capitalista, quando um sujeito supostamente está qualificado, essa forma de estar está relacionada a alguma demanda que lhe permite desempenhar atividades e, em última instância, que lhe garanta a sua autorreprodução. No capitalismo há uma constante busca para se aumentar a produtividade da força de trabalho, a fim de ampliar a capacidade de extrair valor excedente (mais-valia), e que também se expressa em uma forma transmutada chamada lucro. Sendo assim, a qualificação deve ser localizada no tempo histórico para que o termo possa ser devidamente qualificado (desculpe o trocadilho), pois:

[...] uma estrutura cujos elementos, além de mutáveis historicamente, se apresentam hierarquizados entre si a partir de uma determinada

lógica, que por sua vez é dada pelas relações sociais de produção vigentes em processos de trabalho que são distintos entre si, do ponto de vista das formas de exploração. (BRUNO, 2011, p. 554-555)

Portanto, podemos sintetizar que estar qualificado no capitalismo se relaciona a um processo de preparação/treinamento para que a força de trabalho disponha da capacidade de produzir valor que será apropriado pelo detentor dos meios de produção. Por isso é que consideramos que a qualificação seja um termo relacional, pois advém de uma demanda que nas relações sociais de produção vigentes e que, no caso do capitalismo, não é controlada pelos produtores.

Do ponto de vista dos capitalistas é comum encontrar declarações de que “a qualificação da mão de obra está defasada em relação às expectativas do mercado”, ou seja, está defasada em atender ao pressuposto de incremento da produtividade do trabalho, tendo em vista o que a base econômica e o padrão de produção requeiram. Por isso, nada mais esperado que – se a qualificação está relacionada a capacidade de trabalhar e produzir valor ao capitalista – o capital busque controlar ao máximo possível os processos de formação (BRUNO, 2011).

A consequência aos trabalhadores e jovens estudantes é, em razão inversa, que eles sejam alienados da complexidade dos processos em questão. Essa cisão se relaciona a um dos pilares fundamentais que regem o modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho. Essencialmente, a divisão social do trabalho envolve o momento histórico em que um determinado capital individual emprega um quantitativo maior de trabalhadores, concentrados em ampliar a extensão do processo de trabalho, reduzindo o tempo de trabalho necessário para produzir uma determinada mercadoria. Fundamentalmente, os trabalhadores vão gradativamente perdendo o controle do processo produtivo, realizando operações parceladas e fragmentadas. Esse novo processo de trabalho, a partir da consolidação do capitalismo, desenvolve exponencialmente as forças produtivas e sua capacidade de produzir maior quantidade de valores de uso às custas de uma autocracia do capital sobre os trabalhadores, na forma de um acordo entre iguais, e na extirpação dos produtores das mercadorias do domínio do processo de trabalho para se transformarem em apêndices das máquinas.

Transformado num autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva. A cisão

entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas em potências do capital sobre o trabalho, consoma-se, como já indicado anteriormente, na grande indústria, erguida sobre a base da maquinaria. A habilidade detalhista do operador de máquinas individual, esvaziado, desaparece como coisa diminuta e secundária perante a ciência, perante as enormes potências da natureza e do trabalho social massivo que estão incorporadas no sistema da maquinaria e constituem, com este último, o poder do “patrão”. (MARX, 2017a, p. 495)

Algumas das consequências resultantes da divisão social do trabalho é que, apesar da exponencial ampliação da produtividade do trabalho, os custos necessários à reprodução da força de trabalho são reduzidos, ao passo que os trabalhadores passam não apenas a depender fundamentalmente da venda da sua força de trabalho como subsistência, mas se transformam em uma extensão da maquinaria, por conta apropriação da ciência e da tecnologia pelo capital como uma força produtiva. Desse modo, a qualificação da força de trabalho vai operar qual tipo de trabalho, já que ela não resultará necessariamente do desenvolvimento de maior domínio do conhecimento e da técnica? Braverman (1981) aponta que a divisão pormenorizada do trabalho torna o trabalhador incapaz de acompanhar por completo o processo de produção.

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deterioração do trabalho, e o gabarito pelo qual ele é medido acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo uma “qualificação” se ele ou ela desempenhem funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo (BRAVERMAN, 1981, p. 375).

Por mais que o tempo de escolaridade formal possa aumentar como “qualificação média”, caso se compare com tempos pregressos da história recente, isso não implica necessariamente em uma maior apreensão de conhecimento dos processos produtivos, mas que estão sendo reconfigurados por outras dimensões concretas para a participação da força de trabalho no processo produtivo. A incorporação de maquinaria, tecnologias inovadoras, insumos que acelerem ou preservem a transformação de matérias-primas, dentre outros exemplos, podem elevar a complexidade da força produtiva do trabalho, ao passo que também podem, ao mesmo tempo, contribuir para transformar o trabalho, outrora complexo, em trabalho simples, ao rebaixar o valor da força de trabalho e ampliar a produção de

mercadorias para vendê-las a um valor unitário abaixo do seu valor médio, a fim de obter uma taxa de lucro extraordinária e vencer parcialmente a concorrência.

Todavia, há uma ressalva na formulação acima: de todos os elementos que compõem o capital, o único que o valoriza por meio da criação de mais-valia é o elemento resultante da capacidade empregada pela força de trabalho, representada também pela denominação de capital variável. Conforme exposto no parágrafo anterior, a partir do fato do objetivo de acumular mais capital passar pelo decréscimo relativo da força de trabalho (capital variável) em relação aos meios de produção (capital constante), esse objetivo estará fadado a esbarrar em uma contradição intrínseca ao seu processo de valorização do valor. Isto porque o ato do processo de produção capitalista não corre passo a passo com o processo de sua realização, pois está circunscrito pela contradição entre as relações antagônicas de distribuição que, essencialmente, limita a reprodução da força de trabalho. “Quanto mais se desenvolve a força produtiva, mais ela entra em conflito com a base estreita sobre a qual repousam as relações de consumo” (MARX, 2017b, p. 284).

Com a diminuição relativa da força de trabalho no processo produtivo, há uma tendência de queda na taxa de lucro, porque o capital absorve, proporcionalmente, menos mais-valia, ainda que a proporção de trabalho não-pago aos trabalhadores possa aumentar. Por isso, é válido ressaltar que o peremptório aumento da qualificação da força de trabalho e da produtividade do trabalho, bem como da acumulação de riquezas geradas não necessariamente resulta em melhorias para a classe trabalhadora, já que, como sinalizou Marx (2017a, p. 721), “a acumulação de miséria [é] correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho [...] no polo oposto”.

Assim, a qualificação não representa em si, ganhos automáticos para a classe trabalhadora, mas é uma expressão de toda uma incorporação de conhecimentos aos processos de trabalho que, por estarem sob jugo do capital, podem, inclusive, rebaixar o que se entende como qualificação para desempenhar determinadas funções.

Os sentidos do Novo Ensino Médio no contexto de crise do capital

O Novo Ensino Médio foi instituído a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e, posteriormente, foi aprovada na forma de Lei nº 13.415/2017, alterando

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, com profundos impactos sobre a organização, o financiamento e o currículo atual do ensino médio. Além da alteração da LDB, o Novo Ensino Médio altera a lei do FUNDEB¹², a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e institui uma “Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.

Diferente do currículo atual, organizado por meio de aproximadamente doze disciplinas obrigatórias em três séries, a nova lei organiza o ensino médio em cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. A carga horária destinada às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida em no máximo 1800 horas; além disso, as únicas disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio passam a ser Língua Portuguesa e Matemática, o que resulta em um acesso fragmentado aos conhecimentos. O artigo 36º da LDB é alterado e o currículo do Ensino Médio passa a ser norteado pela BNCC e pelos 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, s/p), contemplando as áreas de conhecimento da BNCC e a chamada Formação Técnica e Profissional.

Por sua vez, a BNCC tem como princípio pedagógico a pedagogia das competências e uma educação voltada para as dimensões do saber-fazer, com foco na flexibilidade alinhada à demanda empresarial. O documento define dez competências gerais de acordo com as aprendizagens essenciais definidas e entende as competências como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a resolução de demandas da vida cotidiana, para o exercício da cidadania e para atuação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Há diversos pontos que têm sido diagnosticados como críticos no Novo Ensino Médio, os quais apresentaremos resumidamente. Um deles é de que essa reforma incide fundamentalmente numa visão endógena da questão educacional, ou seja, como o ponto de partida é a escola em si, logo o processo educacional seria consertado através de medidas desenvolvidas pela própria dinâmica escolar, através de uma reforma curricular, mas sem atacar os problemas estruturais que geram as desigualdades educacionais, como, por exemplo, o financiamento necessário para

¹² Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.

expansão do tempo integral nas escolas, o cumprimento do piso salarial docente e estabelecimento de planos de carreira (CÁSSIO, 2023).

Outro assunto muito levantado são as condições para realização do trabalho docente. As pesquisas acadêmicas e as denúncias dos sindicatos têm repercutido de que tem ocorrido uma desvalorização e intensificação do trabalho. Os professores têm enfrentado dificuldade para cumprimento de sua jornada de trabalho em uma mesma escola, sobretudo daqueles com menos carga horária semanal. Daí a solução para remediar essa questão tem sido os docentes lecionarem disciplinas que não são graduados para tal ou ainda, conteúdos curriculares genéricos e sem uma base científica sólida, que compõem as disciplinas “inovadoras” do Novo Ensino Médio, como Projeto de Vida, Empreendedorismo, Estudos Orientados, dentre outras (MNDEM, 2022).

Também amplamente questionada é a fragilização do conceito de educação básica, que foi assegurado na LDB, inclusive porque a incorporação do ensino médio como parte integrante da educação básica só foi instituída como etapa obrigatória a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009. A ideia é de que o Novo Ensino Médio atinge justamente o cerne do entendimento de que haja uma base única a ser assumida como dever do Estado, ao reduzir a formação comum de 2.400 horas no mínimo para 1.800 horas no máximo, e o restante da carga horária estar circunscrita aos chamados itinerários formativos. Estes são propagandeados como possibilidade do desenvolvimento das preferências dos estudantes, mas que têm se revelado genéricos no que tange aos princípios pedagógicos; inconsistentes do ponto de vista científico-tecnológico, restringindo-se a um suposto utilitarismo da vida prática; e sequer tem assegurado a dita liberdade de escolha pelos jovens (CÁSSIO, GOULART, 2022).

Gawryszewski (2017) procura compreender os processos de reformulação do ensino médio a partir do referencial marxiano sobre as crises do modo de produção capitalista, e refletindo sobre o contexto da crise econômica iniciada em 2008 nos países centrais, com maior impacto no Brasil a partir de 2015. O autor entende que esses processos, assim como uma série de contrarreformas estruturais feitas sob o discurso da retomada da competitividade da economia brasileira, são parte do esforço de recomposição burguesa para auferir nova escala de extração de mais-valia. A reformulação do ensino médio é relevante porque é um espaço de formação de um

trabalhador flexível, com base em competências e dotado de subjetividade conformada pela intensificação da precarização do trabalho e do desemprego estrutural.

É sobre essa conjuntura que irá se imprimir a marca social da educação brasileira neste século em que vivemos. A necessidade de formação da força de trabalho submete o processo de conhecimento à pragmática instrumentalizada, e requer não apenas capacitar o sujeito para habilidades que lhe permitam ingressar no mercado de emprego, mas criar uma lógica competitiva entre os trabalhadores que disputarão as vagas de trabalho. Por essa lógica, os trabalhadores devem passivamente se sujeitar às condições de subalternidade apresentadas. Esse é o fundamento do Novo Ensino Médio e da BNCC. Segundo Kuenzer (2017, p. 62):

[...] o Ensino Médio, na atual versão, integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior.

Entendemos então, que a reforma se alinha aos novos projetos econômicos e políticos do capital, dentre eles o do capital industrial. Uma das funções da escola, no capitalismo, é preparar o trabalhador para o mundo “depois da escola”, associado ao mundo do trabalho. Nessa conjuntura de profundas transformações no mundo do trabalho em que, no Brasil, diversos setores da classe trabalhadora exercerão trabalhos fragmentados, simples ou temporários, para os setores dominantes não se faz necessária uma formação qualificada. São esses trabalhadores que em sua maioria receberão formação na rede pública de ensino e estarão sujeitos às novas formas de disciplinamento da força de trabalho em contexto de desemprego, redução dos salários e desmobilização sindical.

Considerações finais

O Novo Ensino Médio se dá em um contexto histórico de efeitos graves da crise do capital sobre a classe trabalhadora brasileira, que têm gerado uma situação de restrição de garantias de proteção social e direitos trabalhistas, a partir de um

diagnóstico dos setores dominantes de que, para retomar o crescimento econômico, seriam necessários ajustes estruturais de toda ordem, incluindo as relações de trabalho e as políticas educacionais, a fim de se adaptarem ao padrão tecnológico da chamada Indústria 4.0, conforme ilustrado pelas formulações da CNI.

Para compreendermos as significativas mudanças à formação da juventude brasileira que o Novo Ensino Médio traz e os porquês de ser tão propagado e defendido pelos setores dominantes da sociedade, partimos da noção denominada ideologicamente como uma janela de oportunidade. Assim, abordamos as transformações que o capitalismo experimentou em sua esfera econômica, em sua organização e na atuação do Estado.

O novo modelo de qualificação supostamente combateria a “baixa produtividade da força de trabalho brasileira” que, por sua formação inadequada, não atenderia às demandas de mercado. A vinculação das escolas às empresas seria essencial para ajustar a formação desejada e gerar o aumento de produtividade, garantindo também um incremento da passividade, tão necessária à preservação da coesão social.

A análise desenvolvida sobre a relação entre trabalho e educação nos parece indicar que, embora as formas de acesso à educação e à qualificação profissional se diversifiquem e se expandam, há um movimento constante de subsunção dos processos formativos ao controle do capital, operado tanto pela mediação do Estado quanto pela intervenção direta de instituições vinculadas ao capital. Uma das maneiras de expressão desse controle se dá pela própria qualificação profissional. Conforme abordado, a qualificação no capitalismo é composta por capacidades de trabalho dos trabalhadores (ou seja, de valor de uso) que são hierarquizadas para atender à finalidade de maior extração de mais-valia. Por isso, o interesse do capitalista em controlar os processos formativos, de modo a atender as necessidades exigidas pela organização da produção, o que envolve tanto conhecimentos técnicos quanto comportamentais, vide atualmente a ênfase desmedida nas chamadas competências socioemocionais, e todo trabalho pedagógico circunscrito à intervenção na formação de valores e na subjetividade.

Em última instância, essa miríade de esforços sobre o processo formativo também incidirá sobre a reprodução da força de trabalho. Por deterem o controle dos meios de produção, os capitalistas lançam mão de mecanismos para tentar controlar

ao máximo possível esses processos. Um desses mecanismos consiste em reduzir o tempo de trabalho necessário, com a intenção de elevar a extração de mais-valia, tanto a relativa, que visa o aumento da produtividade, mas também a mais-valia absoluta que, embora não incremente a produtividade, agrava a exploração sofrida pela força de trabalho, por exemplo, com a intensificação da jornada de trabalho, o que provoca maior desgaste físico da força de trabalho.

No caso da educação brasileira e, em especial, do que vem sendo a implementação do Novo Ensino Médio, esses mecanismos parecem estar presentes, de alguma maneira, na materialidade da política e da prática educativa, tais como a redução de custos operacionais no trabalho pedagógico; a precarização da qualidade da formação oferecida pela escola; no enxugamento do quadro de professores, bem como no congelamento de sua remuneração; a instituição de conteúdos “interdisciplinares” que são lecionados por professores “generalistas” (sem formação específica), exemplos que, em última instância, vão expressar o grau de exploração da força de trabalho, sobretudo no setor privado, e o subfinanciamento da educação pública. Não por acaso, tal situação gera uma deserção de parte do quadro de professores e apatia e desinteresse dos estudantes a uma formação que não lhes é significativa.

Entendemos que a chave de leitura é que a concepção formativa do Novo Ensino Médio e a sua implementação nas redes públicas está compatível com a qualificação da força de trabalho defendida por setores dominantes brasileiros, não apenas porque haja algum tipo de mediocridade ou puro elitismo da burguesia brasileira (o que não desconsideramos por completo), mas fundamentalmente porque representa os limites e determinantes do próprio processo de acumulação de capital e o lugar a ser ocupado na divisão internacional do trabalho por uma economia capitalista dependente.

Referências

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados** [online]. v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014.

BRAGA, R. A formação do precariado pós-fordista no Brasil, In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 1 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 1 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em ago. de 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 927, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020a, 22 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/Mpv/mpv927.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Medida provisória nº 936, de 1o de abril de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020b, 1 abr. 2020. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv936.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

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

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CÁSSIO, F. Revogação do Novo Ensino Médio, uma luta urgente [Entrevista a Ísis Mustafa]. **Revista Ópera**, publicado em: 28 jan. 2023. Disponível em: <https://revistaopera.com.br/2023/01/28/revogacao-do-novo-ensino-medio-uma-luta-urgente/>.

CÁSSIO, F; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

CNI - Confederação Nacional da Indústria. **Proposta da Indústria para as eleições 2022**. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/propostas-da-industria-para-eleicoes/propostas/>. Acesso em 24 jan. 2023.

CNI - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA; OBSERVATÓRIO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa do trabalho industrial 2022 - 2025**. Brasília, 2022b. Disponível em <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/trabalho/mapa-do-trabalho-2022-2025/>. Acesso em 1 fev. 2023.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Terceiro Trimestre de 2022. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2022_3tri.pdf. Acesso em 10 fev. 2023.

IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. **Carta IEDI** – Edição 797: Indústria 4.0: desafios e oportunidades para o Brasil. IEDI: São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.iedi.org.br/cartas/carta_iedi_n_797.html. Acesso em 24 jan. 2023.

KIELING, R. I. **Janela de oportunidade demográfica**: um estudo sobre os impactos econômicos da transição demográfica no Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

MARINI, R. M. A dialética da dependência. *In*: TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João Pedro (orgs.). **Ruy Mauro Marini – vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 137-180.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MELLO, L M. **Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo**: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MNDEM – MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Carta ao GT Transição – Educação**. Brasília, dez. 2022. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em 1 fev. 2023.

ROBERTS, M. The crisis of capitalism in the 21st Century. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 16-49, maio/ago. 2020.

RODRIGUES, J. **O Moderno Príncipe Industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SEMINÁRIOS FOLHA. **A importância da educação profissional na retomada econômica**. 1 vídeo (188 min.). 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bdWiv6P_PaA. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Editora Edipro, 2019.

SIMÕES, C. C. S. Breve histórico do processo demográfico. *In*: FIGUEIREDO, Adma Haman (org.). **Brasil**: uma visão geográfica e ambiental no início do século XXI. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, p. 39-73. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97884_cap2.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.