

MARXISMO E EDUCAÇÃO

Contribuições para
a discussão sobre o
papel do Estado numa
concepção marxiana

Organizadores:

Luiz Bezerra Neto

Elane Rodrigues de Oliveira



Pedro & João
editores

**Marxismo e Educação:
Contribuições para a discussão sobre
o papel do Estado numa
concepção marxiana**



Pedro & João
editores

**Luiz Bezerra Neto
Elane Rodrigues de Oliveira
(Organizadores)**

**Marxismo e Educação:
Contribuições para a discussão sobre
o papel do Estado numa
concepção marxiana**

Copyright © Autoras e autores

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

Luiz Bezerra Neto; Elane Rodrigues de Oliveira [Orgs.]

Marxismo e Educação: contribuições para a discussão sobre o papel do Estado numa concepção marxiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 196p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-964-4 [Digital]

1. Marxismo. 2. Educação. 3. Papel do Estado. 4. Concepção marxista.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Marxismo e Educação: contribuições para a discussão sobre o papel do Estado numa concepção marxiana Luiz Bezerra Neto Elane Rodrigues de Oliveira	7
Estado, Educação e Luta de Classes Elane Rodrigues de Oliveira	15
O Estado nas formações sociais capitalista e comunista no pensamento marxista-leninista Maria Antonia de Lima	29
As contribuições de Marx para a compreensão das ações de consolidação da sociedade burguesa. Antônio Marcos Francisco	47
Pode o marxismo contribuir para a Educação Infantil? Alguns apontamentos para o trabalho docente Cristiane Moraes Escudeiro Eliza Maria Barbosa	65
Políticas educacionais para a educação do campo: a participação do Estado e dos Movimentos Sociais Pamela Tardivo Maria Cristina dos Santos	81
A Educação Sexual nas escolas frente à moral burguesa/religiosa Izelma de Souza Costa Luiz Bezerra Neto	95

Reforma do Ensino Médio, BNCC e Currículo Paulista: modernização do ensino para libertação ou domínio da classe trabalhadora? Ivan Pollarini Marques de Souza Maria Cristina dos Santos	107
Contradições, limites e possibilidades do Ensino Médio Integrado à luz das ideias de Marx – aproximações e reflexões Marcelo de Godoy Domingues	117
Marx, marxismo(s) e educação Vinício Carrilho Martinez	135
Educação antifascista: Educação após Auschwitz, um combate à “consciência maquínica” Vinício Carrilho Martinez	163

Marxismo e Educação: contribuições para a discussão sobre o papel do Estado numa concepção marxiana

*Luiz Bezerra Neto
Elane Rodrigues de Oliveira*

A proposta de discussão deste texto surgiu durante o curso de leituras marxistas sobre educação, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Como já vínhamos de uma experiência de dois livros publicados com os trabalhos realizados ao final dos semestres letivos por turmas anteriores, os mestrandos e doutorandos que cursaram a disciplina sugeriram dar continuidade ao projeto e, assim, fazer esta publicação com os trabalhos finais apresentados para a avaliação na disciplina.

A publicação desses trabalhos pode ser vista como uma possibilidade de contribuir para a discussão sobre o papel do Estado na sociedade capitalista e baseia-se, sobretudo, nos textos de Karl Marx e Friedrich Engels, de Vladimir Ilyich Ulianov – Lenine, e de alguns de seus leitores, principalmente Louis Althusser e Adam Shaff.

Neste sentido, este livro é composto por textos escritos por alunos que cursaram a disciplina; alguns foram escritos em parcerias com seus respectivos orientadores, outros individualmente. Contamos, ainda, com dois textos do professor Vinício Carrilho Martinez, do Departamento de Educação da UFSCar: um que discute algumas teorias a respeito do Marxismo e outro sobre educação antifascista, vista sob a luz do Marxismo.

Para abrir esta publicação, Elane Rodrigues de Oliveira traz a discussão sobre o “Estado, Educação e Luta de Classes”, apresentando algumas questões colocadas por Marx e Lênin durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Assim, a autora apresenta o Estado como um dos instrumentos da classe dominante para exercer o domínio sobre a classe trabalhadora. Tomando por base a luta de classes na França e, sobretudo, *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Elane Oliveira discute as formas pelas quais a burguesia se utiliza de todos os aparatos do Estado, como suas

estruturas jurídico-política, para a manutenção de seu poder e controle sobre os meios de produção e sobre a força de trabalho da classe que não dispõe de outra mercadoria a não ser o seu próprio corpo colocado à venda no mercado.

Além desses textos, a autora utiliza-se, ainda, das obras *Sobre a questão judaica* e *Crítica ao Programa de Gotha*, bem como *A Ideologia Alemã*, das quais extrai os argumentos necessários para a discussão sobre o processo de luta de classes na sociedade capitalista. Para não ficar apenas nos textos de Marx, Engels e Lênin, Elane Rodrigues apropria-se da leitura de Louis Althusser *Sobre a Reprodução*, buscando entender as questões relativas à ideologia na produção e reprodução do capitalismo. Assim é possível compreender o papel do Estado e da Educação na sociedade de classes bem como a necessidade de organização da classe trabalhadora para a busca de uma possível transformação social.

No segundo texto, “O Estado nas formações sociais capitalista e comunista no pensamento marxista-leninista”, Maria Antonia de Lima, ao apresentar o seu texto, traz uma breve sistematização sobre as concepções de Estado nas formações sociais capitalista e comunista, baseando-se no pensamento marxista-leninista. E a partir dessa sistematização, considera que o Estado, seja qual for a sua forma, constitui um meio de dominação de uma classe sobre as outras, e a compreensão deste fato adquire crucial importância para que se torne possível a transformação do capitalismo em comunismo.

A autora procura demonstrar como Marx chegou à constatação da necessidade de superação completa do Estado após a sua utilização no período de ditadura do proletariado em Paris. A autora estuda o desenvolvimento da teoria marxista da história e o método epistemológico marxista da economia política, a partir dos quais se deram, na realidade histórica, a construção e o desenvolvimento do capitalismo, além de observar qual é o papel do Estado nessa formação social, buscando apresentar o caminho para a sua superação – que deve ocorrer por meio da implantação da primeira fase e da fase superior da formação social comunista.

No terceiro texto, Antônio Marcos Francisco apresenta “As contribuições de Marx e Engels para a compreensão das ações de consolidação da sociedade burguesa”, procurando demonstrar como esses autores, ao compreenderem o desenvolvimento do capitalismo, contribuíram para que a classe trabalhadora pudesse

buscar sua emancipação política e humana. Nesse texto, o autor afirma que os trabalhos de Marx expressam seu valor em diferentes obras, que não negam seu esforço na análise de todas as variáveis que implicam as interpretações da realidade social.

Assim, o autor procura fazer uma breve discussão sobre a expropriação dos meios de produção, da origem do Estado e da propriedade privada – fatos históricos analisados por Marx para revelar como a organização do Estado representa as pretensões daqueles que detêm o maior poder de capital. Neste texto, demonstra-se que a burguesia, com seu poder econômico, criou e assumiu o controle do Estado para que esse pudesse gerir seus próprios interesses, ou seja, “o Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 14).

Em seguida, no quarto capítulo, Cristiane Moraes Escudeiro e Eliza Maria Barbosa nos trazem o texto “Pode o marxismo contribuir para a Educação Infantil? Alguns apontamentos para o trabalho docente”, no qual as autoras buscam contribuir com as discussões sobre as recentes transformações nos processos educacionais, sobretudo com as mudanças que têm ocorrido na educação brasileira com a ampliação do acesso à escola para as crianças da classe trabalhadora – fazendo, desse modo, o entrelaçamento entre marxismo e educação escolar.

De acordo com essas autoras, apesar de Marx e Engels não terem escrito nada especificamente sobre escola e ensino, seu legado sobre as relações sociais, políticas e econômicas das sociedades nos fazem refletir sobre a influência de um sistema sobre a vida (e a consciência) dos indivíduos a partir de suas condições materiais de existência. Escudeiro e Barboza buscam refletir sobre a relação entre o papel do Estado (burguês) e a Educação Infantil (objeto da pesquisa) e sua influência sobre a vida e a escola das crianças pequenas, que já ingressam nas instituições educativas formais desde muito cedo.

Ao se buscarem compreender as relações entre marxismo e educação, aprofundou-se a compreensão sobre conceitos como: capitalismo, socialismo e comunismo; luta de classes; burguesia e proletariado; ideologia; método materialista histórico-dialético, liberdade e emancipação humana, Estado, democracia (burguesa) revolução, ditadura do proletariado, tempo de trabalho, mais-valia etc. – conceitos importantes para a formação teórica da consciência

de classe dos educadores que atuam com crianças pequenas. Daí a pergunta: o marxismo teria contribuições relevantes para se pensar o trabalho na Educação Infantil?

No capítulo cinco, Pamela Tardivo e Maria Cristina dos Santos apresentam o texto “Políticas educacionais para a educação do campo: a participação do Estado e dos Movimentos Sociais” em que discutem a importância desses movimentos na construção de políticas estatais para a educação de parte da classe trabalhadora que vive no campo, sobretudo daqueles que lutaram e continuam a lutar por reforma agrária.

Na luta por uma educação no campo, locus de moradia e de extração dos meios de vida de parte significativa da classe trabalhadora, o acesso à educação tem sido conquistado com muita luta e, neste aspecto, os movimentos sociais tem aparecido como importante sujeito na luta contra os interesses da burguesia nacional e internacional, defensora do agronegócio.

Para essa análise sobre a educação e as escolas do campo a partir da experiência dos movimentos sociais no meio rural, as autoras tomaram por base o materialismo-histórico dialético, objetivando identificar o papel do Estado, partindo do princípio de que ele está a serviço da classe dominante e que, portanto, suas ações se voltam para a criação de condições de ampliação e manutenção da acumulação e exploração do capital sobre o trabalho, neste caso, a classe trabalhadora. Sendo o Brasil um país capitalista, é evidente o descaso em relação à educação pública voltada para a classe trabalhadora, de modo geral, e com a educação do campo, em específico.

No sexto capítulo, Izelma de Souza Costa e Luiz Bezerra Neto discutem “A Educação Sexual nas escolas frente à moral burguesa/religiosa”, procurando pensar em processos educacionais que envolvam a educação sexual na instituição escolar, entendendo que, embora seja comum associá-los apenas a questões de natureza biológica, é importante demonstrar que a educação sexual envolve discussões acerca de identidade de gênero, orientação sexual, respeito à diversidade, e, também, acerca do corpo de cada membro da família, entre outros pontos relevantes que a escola deveria abordar.

Para Izelma Costa e Bezerra Neto, muito se discutiu e pouco se implantou, efetivamente, a educação sexual nas escolas, em parte pelo pouco preparo de grande parte dos professores para trabalhar

com esse tema em suas aulas; além de um levante contrário à efetivação prática da educação sexual nas escolas por parte de determinados setores da sociedade, sobretudo aqueles mais ligados a grupos ou seitas religiosas, com representação social, especialmente, na política brasileira.

Assim, houve um forte embate de ideias e movimentos: de um lado aqueles que buscavam proporcionar o debate, principalmente no que tange à igualdade de acesso e permanência na escola de pessoas, cujos estereótipos e estigmas impediram o ingresso ou lhes causaram a expulsão voluntária. Do outro lado, aqueles que faziam o discurso de que se buscava evitar a destruição da família tradicional brasileira, que se sustentaria com a preservação da moral e dos bons costumes “cristãos”.

Por causa desse contexto, o currículo escolar foi alterado, em 2017, com a publicação da *Base Nacional Comum Curricular*, documento normativo que excluiu a educação sexual e todo o seu conjunto de subtemas do contexto escolar. Entretanto, embora existam todas as proposituras de negação de acesso ao conhecimento acerca da sexualidade no ambiente escolar, as demandas aumentaram consideravelmente entre o público estudantil, provavelmente, em função dos esclarecimentos difundidos pela comunidade LGBTQIA+, pelos movimentos feministas e pelos próprios professores que, mediante tais fenômenos, sentem-se tolhidos e impossibilitados de trabalhar a educação sexual na escola.

No sétimo capítulo, Marcelo de Godoy Domingues apresenta o texto “Contradições, limites e possibilidades do Ensino Médio Integrado à luz das ideias de Marx – aproximações e reflexões”, no qual discute as mudanças ocorridas no Ensino Médio, sob a égide do neoliberalismo.

De acordo com Marcelo Domingues, ao se buscarem as bases do pensamento marxiano, e também as contribuições de Engels e Lênin, torna-se possível traçar reflexões e aproximação referentes aos Institutos Federais (IFs) e o Ensino Médio Integrado, apontando contradições, limites e possibilidades dessa modalidade de ensino no que se refere à formação da classe trabalhadora e à construção de um outro modelo de sociedade.

Neste sentido, discutem-se as bases conceituais presentes na Resolução CNE/CEB 6/2012, que apontam para uma formação integral

apoiada na politecnia – com a integração entre formação técnica e formação geral –, e também para as práticas docentes individualizadas, como ocorre no modelo tradicional de educação, resultando em uma formação técnica concomitante à formação geral.

Para Domingues, se a proposta da formação dos IFs propunha uma educação emancipadora, o que ocorre, na prática, é muito mais a formação da classe trabalhadora de acordo com os interesses da lógica do mercado do que visando superá-la. O que se vê, por isso mesmo, é que os IFs atuam de modo a instrumentalizar a classe trabalhadora de acordo com os interesses da classe dominante.

Marcelo Domingues nos lembra, ainda, de que a Reforma do Ensino Médio e a mudança da Resolução CNE/CEB 6/2012 para a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, dentre outras medidas, elimina os termos referentes à formação integral, à politecnia e à formação omnilateral – o que representa o avanço das políticas neoliberais vigentes e colocam em risco os pressupostos da resolução anterior.

No oitavo capítulo Ivan Pollarini Marques de Souza e Maria Cristina dos Santos apresentam o texto “Reforma do Ensino Médio, BNCC e Currículo Paulista: modernização do ensino para libertação ou domínio da classe trabalhadora?” trazendo um breve histórico sobre o desenvolvimento da Reforma do Ensino Médio, a criação da Base Nacional Comum Curricular e seu desdobramento, bem como sobre o Currículo Paulista. Nesse texto, os autores discutem, também, sobre “a modernização” do currículo e sua flexibilização para atenderem aos interesses da burguesia, como se fossem os interesses dos estudantes e futuros trabalhadores.

Nesse sentido, a questão a ser compreendida é: de que maneira estas reformas representam os interesses escusos de precarização e dominação da futura classe trabalhadora?

No penúltimo capítulo, Vinício Carrilho Martinez apresenta o texto “Marx, marxismo(s) e educação”, em que traz algumas teses defendidas por autores como Florestan Fernandes, Octavio Ianni e István Mészáros. Desse último, lembra os leitores que a “autoeducação entre iguais” trata de resgatar a Educação Permanente, numa imbricação entre educação, técnica, política e direito. Afinal, *conhecimento é um saber que procura esclarecer, e não verdades a serem vendidas.*

Partindo da leitura de Adorno, Vinício Martinez demonstra que é preciso *ter ciência de que precisamos de paciência com a consciência* para podermos explicar ou reproduzir discursivamente as “verdades postas à venda”. Por isso, entender é decifrar, desalienar, ou seja, “trazer de volta para si” o significado abafado pelo lastro do mercado.

Já das leituras do texto sobre *Educação para além do capital*, de István Mészáros, Martinez salienta que a educação não pode ser tratada como um negócio, mas sim como uma criação que qualifique para a vida, e não para o mercado.

Por meio desse texto, Martinez lembra que a experiência de Mészáros como operário foi marcante para que ele pudesse ver a importância da educação como meio de se superar obstáculos e suprir-se de meios para saciar necessidades, para ver que *é preciso desnaturalizar* as desigualdades materiais entre as pessoas.

No último capítulo, Vinício Carrilho Martinez apresenta o texto “Educação antifascista: Educação após Auschwitz, um combate à ‘consciência maquínica’”. Para Martinez, a *consciência maquínica* (GUATTARI, 1991) é um tipo especial de pensamento positivista, um “pensamento positivo acerca da técnica”, uma perspectiva deslumbrada, formada à base da reificação – em que pessoas e máquinas são igualmente “coisas”.

De acordo com Martinez, esse conceito recorta um positivismo que se apegua ao poder, um “positivismo com obsessão pelo poder”, a “consciência coisificada”, que poderia ser tida como toda “consciência apegada a coisas”.

Martinez chama a atenção para o fato de que, para Adorno, a principal tarefa da Educação é evitar Auschwitz – o próprio símbolo da consciência maquínica. Ele nos lembra que Auschwitz é, também, o símbolo da modernidade e da civilização em que predomina o “mundo administrado”. Neste caso, surge a questão: “se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995, p. 120). A civilização seria, então, a “barbárie civilizada, racionalizada”?

Estado, Educação e Luta de Classes

Elane Rodrigues de Oliveira

O presente texto foi elaborado a partir de leituras de obras de Karl Marx; Engels e Lênin, apresentados e discutidos durante a disciplina “Leituras Marxistas sobre Educação”, no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, ministrada pelos professores Luiz Bezerra Neto e José Carlos Rothen, no segundo semestre de 2021. Nesse curso, discutimos a natureza contraditória do Estado e a educação escolar no contexto da sociedade de classes como um privilégio das elites. A partir de um estudo bibliográfico, o referencial teórico-marxista com base no materialismo dialético apresenta-se como instrumento fundamental para analisar, criticamente, o modo de produção capitalista envolvendo, sobretudo, o papel do Estado e a educação escolar. Tendo em vista o vínculo entre o Estado e a burguesia, enxergamos a necessidade de superação da condição de sociedade de classes.

Para atingirmos tal objetivo, pautar-nos-emos em obras marxistas tais como: *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, *A Questão Judaica*, *Crítica ao Programa de Gotha*, *A Ideologia Alemã* – todas de Karl Marx –, *Sobre a Reprodução*, de Louis Althusser, dentre outras. Poderíamos recorrer às demais obras de Marx e Engels, mas optamos por nos concentrar somente em algumas daquelas que foram abordadas em sala de aula por serem fundamentais para nossos propósitos aqui pretendidos: discutir o papel do Estado e da Educação na sociedade de classes e a necessidade de organização da classe trabalhadora para a transformação social.

Ao longo da disciplina, discutimos a natureza do Estado a partir da perspectiva marxista, para a qual ele representa os interesses da burguesia e precisa ser superado e suprimido, supressão que, segundo Marx (2011), dar-se-á com a superação do Estado capitalista. Dessa maneira, pudemos desvelar a origem do Estado e o seu vínculo com a classe burguesa e, por outro lado, reconhecê-lo como um instrumento de dominação e de controle da classe trabalhadora. Observamos, assim, o Estado, como um órgão representante de uma classe, que

possui mecanismos de controle para mantê-la no poder, dentre os quais, destacamos a política educacional e seu papel como reprodutora da ideologia da classe dominante e de formadora de mão de obra para suprir as necessidades do capital. Vê-se, desse modo, que a educação escolar é parte da reprodução das relações de produção e de classes, assegurada pela superestrutura, jurídica-política e ideológica (ALTHUSSER, 1980). Nesse contexto, adentremos nas discussões sobre o papel do Estado e a Educação escolar com base em autores marxistas, os quais possibilitam desvelar as contradições entre classes.

O papel do Estado e a Educação de Classes

Engels, na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, descreve o desenvolvimento da sociedade humana desde os seus primórdios até a modernidade, acompanhando os progressos obtidos na evolução dos meios de produção e de subsistência, bem como, o aparecimento da família e da sociedade capitalista. Partimos do pressuposto de que o Estado nem sempre existiu, o Estado surge quando as classes sociais passam a existir, devido à apropriação privada dos meios de produção, ou seja, da terra. Nesse contexto, o Estado desponta de dentro da sociedade em um determinado momento de desenvolvimento econômico, que intensificava as contradições entre as classes.

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal. O regime gentilício já estava caduco. Foi destruído pela divisão do trabalho que dividiu a sociedade em classes, e substituído pelo Estado (ENGELS, 1984, p. 190).

Considerando que “o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados”

(LÊNIN, 1917, s.p.), depreende-se que ele surge com a função de conciliar as classes. Engels (1984, p. 191-92) considera o Estado como “um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento”, e é nesse momento que o Estado, com seu poder mediador, vai intervir nos conflitos e “mantê-lo[s] dentro dos limites da ‘ordem’”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela que vai se distanciando cada vez mais, é o Estado”. A fim de conter esses antagonismos, o Estado utiliza-se de instituições distintas: a “instituição de uma força pública”, por exemplo, composta por aparelhos de Estado, sobretudo, pela polícia e pelo exército. Nesse contexto, Lênin (1917, s.p.) busca apoio nas obras de Marx, que afirma: “o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”. Engels (1984), então, enfatiza que

O Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 1984, p. 193-194).

É possível observar na obra de Althusser (1999), *Sobre a Reprodução*, a preocupação em demonstrar a ação do Estado a partir de seus aparelhos, tanto de repressão quanto ideológicos, e, dentro desses últimos, o aparato escolar como elemento de reforço à desigualdade social no âmbito da luta de classes, que sempre esteve sob o domínio da ideologia dominante. Althusser afirma, ainda, que toda e qualquer ideologia que queira permanecer em sua posição de dominância deve produzir, ao mesmo tempo em que reproduz, sua ideologia. De acordo com Althusser (1999), o Estado como aparelho repressor, coercitivo, impõe a dominação ideológica à base da força garantida por tais dispositivos a serviço de quem domina:

O Estado é concebido explicitamente como aparelho repressor. O Estado é uma espécie de “máquina” de repressão que permite às classes dominantes [...] garantir sua dominação sobre a classe operária para a submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia [...] o Estado [...] compreende: não só o aparelho especializado (propriamente

dito) cuja existência e necessidade foi reconhecida por nós a partir das exigências da prática jurídica, a saber, a polícia – os tribunais – as prisões; mas também as forças armadas [...] e, acima desse conjunto, o chefe de Estado, o governo e a administração [...]. O aparelho de Estado, que define o Estado como força de execução e de intervenção repressora, “a serviço das classes dominantes” [...] (ALTHUSSER, 1999, p. 97).

Por outro lado, o aparelho estatal não é tão somente repressor. Existe uma série de dispositivos que agem como aparelhos ideológicos do Estado (AIE), segundo Althusser: o religioso; o escolar; o familiar; o jurídico; o político; o sindical; o da informação e o cultural. Dessa maneira, um aparelho ideológico de Estado constitui-se de instituições e suas técnicas, agindo a serviço da dominação estatal, que, por sua vez, dirige suas práticas e concepções de governo de acordo com as estruturas de poder e de cultura dominantes.

É possível considerar que o Estado, desde o momento em que passou a existir, dá sinais de reprodução dos ideais da classe dominante. Nesse sentido, Lênin (1917) possibilita-nos entender que o Estado é, necessariamente, um Estado de classe, isto é, da classe economicamente dominante que se torna, também, a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e de explorar a classe dominada.

É visto que o Estado, que nasce da sociedade, cumpre seu papel de manutenção da ordem e dos interesses próprios da classe dominante. Nesse contexto, Marx vai reafirmar o caráter contraditório da democracia burguesa: como o Estado, nessa democracia é utilizado para a manutenção do poder da classe que está no poder. Para os marxistas, o Estado só pode ser pensado na perspectiva de classes. A questão da exploração, apropriação, exclusão e dos conflitos amplia-se cada vez mais. Partindo do pressuposto de que o Estado é controlado pela burguesia e organizado de forma a oprimir as classes espoliadas, Marx propõe que o proletariado não deve, ao assumir o poder, manter esse aparato estatal tal qual ele é montado pela burguesia. Ao contrário: o proletariado, ao assumi-lo, tem por obrigação desmontar esse aparato para substituir ou superar essa forma de Estado.

Marx utiliza da sua própria teoria para compreender os fatos reais daquela época. Para Marx (2011), as contribuições e os interesses de classe operam de modo que:

A classe dominante se mobiliza para liquidar não só o movimento socialista, mas também as suas próprias instituições, que entraram em contradição com o interesse da propriedade e do negócio: os direitos civis, a liberdade de imprensa, a liberdade de reunião, o direito ao sufrágio universal foram sacrificados a esse interesse para que a burguesia pudesse, “sob a proteção de um governo forte e irrestrito, dedicar-se aos seus negócios privados” (MARX, 2011, p. 11).

Marx (2011) afirma que a burguesia, para conquistar o poder, vai mobilizar o proletariado a seu favor, e, ainda, que a sociedade capitalista em desenvolvimento precisa contar, de modo crescente, com as massas, uma vez que a burguesia jamais vai abrir mão de seus interesses.

Nesse sentido, o Estado tem papel fundamental na manutenção da ordem burguesa: organiza os interesses da burguesia e desorganiza os interesses de classe do proletariado. Assim, o Estado burguês cumpre a função de neutralizar qualquer tentativa de organização coletiva. É assim que Marx enfatiza: esse Estado não serve à classe trabalhadora, pois a classe trabalhadora vai ser usada, traída, alijada do poder e terá restrição de seus direitos.

A obra aprofunda a teoria do Estado, sobretudo no que tange à doutrina da ditadura do proletariado, e demonstra que todas as revoluções burguesas apenas assumiram o antigo aparato estatal e o aperfeiçoaram para oprimir as classes espoliadas. Embasado por essa observação, Marx propõe, pela primeira vez, a tese de que o proletariado não deve assumir o velho aparato estatal, mas desmantelá-lo (MARX, 2011, p. 7).

O golpe de Estado de Luís Bonaparte é visto por Marx como condicionado ao desenvolvimento das forças e relações de produção durante a monarquia burguesa. A análise de Marx é a de que o governo é o órgão da sociedade para a manutenção da ordem social, mostrando, também, o papel central das formas simbólicas que incluem a tradição, o que levou o povo de volta ao passado e impediu que ele agisse para transformar a ordem que o oprimia. Marx (2011) afirma que, numa sociedade capitalista, os aparatos do

Estado – político, jurídico e militar – estão a serviço da burguesia e contra o proletariado, é o que justifica Marx dizer, mais uma vez, que esse Estado, tal qual está organizado, não tem nenhuma serventia para a classe trabalhadora.

Após essas considerações acerca do conceito de Estado, passaremos à análise da questão educacional. Abordaremos os rumos que a educação escolar tem tomado na sociedade de classes e quais suas implicações, uma vez que a escola é responsável pela formação do sujeito competitivo, capaz de suprir as necessidades do capital. Com isso, a educação escolar deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria.

Embora Karl Marx e Friedrich Engels, em sua vasta produção, não tenham tratado especificamente da educação, é inegável a sua contribuição nesse campo, pois a educação passou a ser compreendida no conjunto de suas ideias a partir dos fundamentos e princípios da formação integral do ser humano. Essa análise supera a fragmentação do trabalho, articulando a questão técnica, intelectual e física, em vista de uma nova sociedade sem classes sociais. De modo geral, ao fazer a crítica ao sistema, os autores defendem que o modelo educativo deva contribuir para combater as relações de explorações sociais, possibilitando compreender a realidade como condição de transformação indispensável.

Compreende-se que a sociedade moderna tem sido marcada pelo modo de produção capitalista com contradições entre aqueles que não possuem os meios de produção, e sobrevivem da venda da sua força de trabalho, e aqueles que são detentores dos meios de produção e vivem da exploração dos trabalhadores, ou seja: a sociedade moderna é marcada pela exploração do capital sobre o trabalho. Assim, a escola, por sua vez, surge no contexto dessa sociedade de classes, como um privilégio para uma minoria, a burguesia. O acesso à escola, para o povo, dá-se nos limites da formação de mão de obra, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção. Dessa maneira, pensando a escola como um espaço de luta de classes, e a educação como caminho para a emancipação do sujeito, deve-se levar em consideração o ser social nas suas especificidades, dando-lhe condições materiais e teóricas para que modifique as condições que o oprimem.

Engels, em 1844, em sua obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2008), relata as condições de trabalho nas fábricas,

bem como a situação do balho infantil, com jornadas de trabalho que chegavam a dez horas diárias. Além da exaustiva jornada de trabalhos, essas crianças frequentavam aulas noturnas em condições precárias. Isto é, acessavam conhecimentos que serviam aos interesses da burguesia, enquanto eram privadas dos conhecimentos de que a burguesia usufruía. O ensino se dava da seguinte maneira:

[na escola] se divulgam elementos das ciências naturais, procurando desviar a atenção dos operários da oposição contra a burguesia e se lhes fornecem conhecimentos que eventualmente podem levá-los a invenções que tragam lucros aos burgueses; quanto às ciências naturais, seu conhecimento, pelo operário, é atualmente desprovido de utilidade, uma vez que ele nem sequer pode observar a natureza, vivendo na grande cidade e absorvido por uma jornada de trabalho tão prolongada. Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele, nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino (ENGELS, 2008, p. 272).

Nesse contexto, havia uma combinação entre a educação e o trabalho fabril, uma junção em proveito da burguesia, num contexto de superexploração do trabalho infantil. Cabe destacar que Marx e Engels não defendem a exploração do trabalho infantil, mas a abolição do trabalho das crianças em todas as fábricas. Esses pensadores defendem que as crianças, filhas e filhos da classe trabalhadora, tenham acesso à educação pública, gratuita e laica, defendendo a combinação entre o trabalho de modo formativo e educativo visando à formação integral do ser. Essa combinação culminaria na construção do ser social capaz de entender que aprender é aprender a interferir sobre a realidade, contrariando a formação fragmentada, fruto da divisão do trabalho e da dimensão exploradora das relações sociais.

Um aspecto de importância fundamental a ser destacado na concepção de educação a partir de Marx e Engels é a questão do debate da reprodução social. De acordo com os autores, a reprodução vai além do processo capitalista de produção da existência material, mas sim, reproduz principalmente os agentes

sociais: o trabalhador e o capitalista. Desse modo, há a reprodução tanto das condições de existência, quanto das relações sociais. Retomando ao filósofo francês Louis Althusser, em sua obra *Sobre a Reprodução* (1999), ao abordar o tema, ele considera a instituição escolar como mecanismo para gerar condições favoráveis ao desenvolvimento do sistema produtivo, ou seja, considera o sistema escolar um formador e um reproduzidor. Althusser destaca o que se aprende na escola:

[...] aprende-se a ler, escrever, a contar [...], e ainda muito mais coisas, inclusive elementos [...] de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se, portanto “saberes práticos” [...]. Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1999, p. 75).

Althusser (1999, p.75) complementa dizendo que “a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução de sua qualificação, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida”. Nesse sentido, o poder de hegemonia é garantido pela reprodução, “por parte dos operários, uma reprodução de sua submissão à ideologia dominante, e por parte dos agentes da exploração e da repressão, uma reprodução de sua capacidade para manipular bem a ideologia dominante”. Com base em Althusser (1999), afirma-se, ainda, que é através das aprendizagens de alguns saberes, inculcados pela ideologia da classe dominante, que são reproduzidas, em grande parte, as relações de produção de uma formação social capitalista – a relação de explorados com exploradores.

Dito isso, chegamos à conclusão de que a educação escolar, de acordo com as determinações estabelecidas desde o princípio pelas relações produtivas e burguesas, não levaria à emancipação humana. No entanto, somente a classe trabalhadora consciente e organizada

poderá contribuir para a transformação da estrutura social, sobretudo, da instituição escolar. Essa tarefa prática passa pela construção de uma nova sociedade que requer a relação dialética entre teoria e prática de cunho coletivo a partir da compreensão das contradições existentes na sociedade de classes, para, assim, intervir na realidade social, nesse caso, nos processos educativos.

Marx em sua obra de 1875, *Crítica ao Programa de Gotha*, posicionou-se contrário a uma “educação popular a cargo do Estado” quando enfatizou:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob a incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O Governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (MARX, 2012, p. 45).

Devido ao fato de o Estado ser um aparato a serviço da classe dominante, Marx (2012) enxerga a necessidade de definição das responsabilidades do Estado em relação à educação. Ele acredita que a educação a cargo do Estado converte-se em instrumento de dominação ideológica, no entanto, deve-se exercer sob o controle e a fiscalização dos trabalhadores, organizados. Ao notar a ausência da relação entre trabalho e educação, Marx passa a defender o trabalho como princípio educativo, isto é, defende que a educação deveria ter como objetivo a luta em defesa do socialismo, visando à sociedade comunista, cujo fim seria servir às necessidades coletivas. Para isso, defende a separação entre Igreja e Estado e entre Escola e Igreja, de modo que se configurem num Estado e numa educação laica, com ensino universal e gratuito a todos. Elementos essenciais para a construção de uma pedagogia revolucionária sendo parte da transformação social para uma sociedade comunista. De acordo com Marx:

Na fase superior da sociedade comunista, quando houver desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos, crescerem

também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades (MARX, 2012, p. 214).

É nessa direção que Marx defende a Educação como um dos princípios norteadores da revolução, uma educação integral que articule trabalho intelectual e manual com vistas a alcançar a emancipação humana além da emancipação política. Segundo Marx, é numa sociedade comunista que poderá haver abundância para a totalidade e o ser humano poderá desenvolver-se de maneira multifacetada. Para isso, os trabalhadores devem tomar a sociedade política e transformar em sociedade democrática e igualitária. Caso contrário, enquanto a educação burguesa, baseada na reprodução das relações capitalistas e de classe, não for superada, a educação continuará sendo privilégio da elite. Portanto, com base nos ideais marxistas, a educação escolar deve ultrapassar as formalidades do Estado, ou seja, não pode se reduzir a uma política de Estado.

Na obra *Sobre a Questão Judaica* (2010), de 1843, Marx traz uma discussão entre ele e Bruno Bauer em relação à crítica feita por Marx sobre a religião como sendo, ela também, uma ideologia do Estado. Nessa obra, a discussão sobre a emancipação política é analisada em contraponto com a emancipação humana. De acordo com esse autor, quando a emancipação política se dá por meio do Estado, ela não se dá de forma integral, livre de contradições, ou seja, ela se emancipa de forma parcial devido ao fato de estar sob o domínio do Estado burguês capitalista. Dessa forma, segundo a concepção marxiana, um elemento para a construção da sociedade emancipada se dá na compreensão de uma práxis intencional, cujo objetivo é superar a relação de exploração entre capital e trabalho. Assim, Marx evidencia que:

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em

consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (MARX, 2010, p. 54).

Neste sentido, a educação escolar só poderá ter uma dimensão emancipatória de fato, quando se emancipar do Estado burguês. Cabe ressaltar que, de acordo com Marx e Engels, a educação não é o único elemento para a transformação social, mas compõe um conjunto de princípios que vão desde a questão política, econômica e social para a formação da sociedade comunista.

Nesse contexto, cabe destacar, na obra de Lênin (2015): “As tarefas revolucionárias da juventude”, que, ao construir uma nova sociedade, se deve “saber distinguir o que na velha escola há de mau e que há de útil para nós” (p. 17), ou seja, o que se pode ou não aproveitar, valendo-se, assim, de suas utilidades para a construção da sociedade comunista. Requer, portanto, a substituição do método classista e autoritário.

Enfim, é necessário que a educação seja orientada, guiada e norteada por uma teoria pedagógica capaz de romper com a interiorização da alienação e fetichização inerentes aos interesses do Estado capitalista, uma pedagogia revolucionária como princípio fundamental para promover a revolução político, econômica e social, nesse caso, a pedagogia marxista: “o marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade” (LÊNIN, 2015, p. 17).

A análise a que nos propusemos visa contribuir com o debate acerca do Estado e da educação de classes traçando as principais contribuições das concepções de Marx e Engels. Nesse caso, devemos compreender que o Estado vem de dentro da sociedade para cumprir a função de conter os antagonismos de classes, ou seja, para manter o funcionamento do sistema. O Estado tem caráter coercitivo, necessário ao funcionamento do capital. Discute-se a educação escolar nesta sociedade em que o Estado é um aliado do capital, e, por isso, requer a sua superação. No entanto, a classe trabalhadora precisa dominar os conhecimentos que os dominantes dominam, sobretudo aqueles que se referem ao controle dos meios de produção, para extinguir as relações de exploração e dominação.

Nesse contexto, entendemos a educação escolar como uma relação social fundamental para a construção de um modelo de sociedade capaz de alcançar um projeto civilizatório para além das contradições impostas pela atual sociedade capitalista. A educação

no modo de produção capitalista é fragmentada, está orientada para o lucro, para a alienação e não para a emancipação humana, isto é, está orientada para reproduzir a lógica da sociedade mercantil e não para a superação da sociedade de classes. Contrapondo à educação mercadológica, Marx chama atenção para a valorização da escola como espaço de formação integral. Assim, a educação proposta por Marx e Engels é uma educação com vistas à emancipação coletiva.

Desse modo, mesmo com seus limites, acreditamos no potencial da instituição escola, como um dos diversos instrumentos de luta social para a transformação e mudança da realidade social. Portanto, numa perspectiva marxista, é papel da educação escolar traçar estratégias possíveis para a transformação das condições objetivas de produção e reprodução da sociedade capitalista. Assim, a escola deve ser espaço de construção, transmissão e assimilação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelo conjunto da humanidade, livre da ideologia dominante de classe, com vistas à formação universal, e não a um saber alienante e fragmentário.

Enfim, tudo o que aqui se discutiu são questões presentes no esforço de compreensão da concepção marxista de Estado e de Educação. Cabe, ainda, ressaltar a importância da concepção marxista, ao analisar, a partir de reflexões teóricas e práticas, a concretude da sociedade. Acreditamos, assim, que foi possível contribuir com as discussões acerca da transformação social.

Referências

- Althusser, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. 1917. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000019.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. **As tarefas revolucionárias da juventude**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

O Estado nas formações sociais capitalista e comunista no pensamento marxista-leninista

Maria Antonia de Lima¹

O presente texto traz uma breve sistematização sobre as concepções de Estado nas formações sociais capitalista e comunista, baseando-se no pensamento marxista-leninista. O objetivo é evidenciar o aprendizado adquirido na disciplina Leituras Marxistas sobre Educação – ministrada pelos professores José Carlos Rothen e Luiz Bezerra Neto, no segundo semestre do ano de 2021 – do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Considerando que o Estado, seja qual for a sua forma, constitui um meio de dominação de uma classe sobre as outras, e que adquire, ainda, crucial importância para tornar possível a transformação do capitalismo em comunismo, o texto foi organizado de modo a demonstrar como Marx chegou à constatação da necessidade de superação completa do Estado após a sua utilização no período de ditadura do proletariado.

Para isso, o início do texto expõe o desenvolvimento da teoria marxista da história e do método epistemológico marxista da economia política, de forma que seja possível o entendimento de suas pressuposições, abordadas posteriormente. Em seguida, é descrito como se deram, na realidade histórica, a construção e o desenvolvimento do capitalismo e qual o papel do Estado nessa formação social². Por fim, apresenta-se o caminho para a sua superação, a qual deve ocorrer por meio da implantação da primeira fase e da fase superior da formação social comunista; neste ponto, o papel da educação é salientado.

¹ Mestranda do PPGE/UFSCar – Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação. Orientanda do prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi. *E-mail*: delimaantoniamaria@gmail.com.

² Utiliza-se, neste trabalho, o termo “formação social” em vez de “sociedade”, pois compreende-se que o primeiro, ao contrário do segundo, trata-se de um conceito científico (ALTHUSSER, 1999).

A teoria marxista da história

Como afirma Paulo Netto (2018), não existe uma teoria marxista da história, mas teorias marxistas da história, fundamentadas por diferentes correntes do pensamento marxista. Em vista disto, é imprescindível, sempre que se fala de uma teoria marxista da história, explicitar em que referencial marxista ela se encaixa. Destarte, este texto orienta-se pela posição de Lênin em relação ao pensamento de Marx, sem deixar, contudo, de fundamentar-se em obras marxianas³.

Assim, conforme assegura Lênin (1977b), por trás de qualquer concepção científica e/ou filosófica sempre há a defesa da posição de uma classe. Exemplo disso são a ciência e a filosofia idealista, liberal e oficial predominante no capitalismo, a qual defende, implicitamente, a escravidão assalariada em favor da posição dos grandes monopolistas. Todavia, por outro lado, graças ao intelecto extraordinário de Karl Marx, temos uma ciência e uma filosofia materialista, defensora da posição proletária e que fundamenta a luta contra a servidão dos trabalhadores.

Neste sentido, foi com base nos conhecimentos filosóficos, econômico-políticos e socialistas já produzidos e acumulados pela humanidade que Marx desenvolveu a sua teoria. Fundamentando-se na filosofia alemã, tratou de aperfeiçoar o materialismo do século XVIII com a dialética hegeliana e com princípios do materialismo feuerbachiano, superando a escravidão espiritual em que o proletariado se encontrava em meio ao idealismo. Deste modo, percebendo que a infraestrutura econômica constitui a base da superestrutura política, Marx passou a dar especial atenção à primeira, continuando o estudo da economia política inglesa feito por Adam Smith e David Ricardo, o que possibilitou a descoberta da mais-valia. Ademais, ao observar, no socialismo francês, o desenvolvimento de diversas doutrinas socialistas utópicas frente à opressão capitalista, mostrou que o fundamento das transformações das formações sociais é a luta de classes e que, por este motivo, não basta reformar o capitalismo, mas é preciso destruí-lo (LÊNIN, 1977b). Assim, Marx é o primeiro a descobrir a grande lei do movimento histórico: todas as lutas históricas em campos

³ Obras autorais de Marx.

ideológicos – seja político, religioso ou filosófico – expressam as lutas entre classes sociais, as quais são condicionadas pelo modo de produção (MARX, 2011).

Com isso, Marx (2008) chega a um resultado geral de suas elaborações: constata que as relações de produção (divisão do trabalho) e as forças produtivas materiais (meios de produção: fábrica, ferramentas, entre outros) constituem, juntas, a infraestrutura econômica de determinada formação social, a qual sustenta a superestrutura política e jurídica. Esta, por sua vez, estabelece formas sociais específicas de consciência por meio de ideologias propagadas pelas esferas jurídica, política, religiosa, artística e filosófica. Em vista disso, Marx descobre que a vida social, política e intelectual é condicionada pelo modo de produção da vida material e que, portanto, a consciência dos homens é determinada pelo ser social, e não o contrário.

Assim, como Engels (2016) preconiza, ao adotar-se uma visão materialista da história, não se pode falar em verdades eternas e imutáveis para todos os tempos e mundos, elaboradas *a priori* no pensamento e isoladas de todas as realidades materiais. Nesse sentido, uma constatação da validade das leis dialéticas descobertas por Marx é a sua existência – para além da produção do conhecimento histórico humano – também nos processos da natureza.

O método cientificamente exato de Marx

A questão metodológica marxista envolve-se em inúmeros problemas, não apenas teóricos ou filosóficos, mas também ideopolíticos, uma vez que a teoria social e a concepção teórico-metodológica de Marx estão intimamente ligadas à revolução socialista. Este fato pode ser constatado se observamos a repercussão da teoria marxista no século passado. Ao contrário do que aconteceu com adeptos do pensamento de Marx, não são identificados homens que foram presos, torturados, perseguidos e assassinados por seguirem Durkheim ou Weber, por exemplo (PAULO NETTO, 2011).

Neste aspecto, é importante mencionar uma representação simplista que se tem feito da obra marxiana. Decorrente de influências positivistas, neopositivistas e stalinistas dominantes na Segunda e na Terceira Internacional, desenvolveu-se uma corrente

de pensamento que concebe a teoria marxista como um saber total, dividido entre o materialismo dialético (uma teoria geral do ser) e o materialismo histórico (a aplicação do materialismo dialético às formações sociais). Com isso, resumiu-se o método de Marx a normas dialéticas fundamentais aplicáveis a qualquer objeto, excluindo os grandes esforços investigativos que requerem o uso do método marxista (PAULO NETTO, 2011).

Vemos que Marx distingue dois métodos de análise da economia política. Opondo-se ao que chama de método falso – aquele que parte do concreto imediatamente dado para os seus elementos constitutivos sem considerar as suas especificidades e que, por isso, acaba elaborando uma representação simplista e caótica do concreto –, traça as características do que denomina método cientificamente exato. Tal método, por considerar a realidade objetiva independente da subjetividade do ser, busca reproduzir essa realidade no plano do pensamento; em outras palavras, intenta reproduzir o concreto mentalmente. Para isso, parte do concreto imediato, analisa seus elementos constitutivos separadamente, considerando a riqueza das múltiplas determinações e relações dialéticas que os constituem e, posteriormente, alcança seu objetivo primeiro por meio da síntese, ao articular todas as categorias dos elementos analisados com a totalidade concreta (MARX, 2008).

Segundo Marx (2008), embora pareça certo começar um estudo de caráter econômico-político pelo concreto imediato – neste caso, a população, que fundamenta toda a produção social – seguir por esse caminho nos conduz a um método falso. Isso porque a população não passará de uma abstração se não forem consideradas as classes que a compõem, e tais classes não terão sentido, se ignorados o trabalho assalariado e o capital, que serão meras distrações se não examinados o valor, o dinheiro e os preços. Assim, ao começar pela população, este método apenas conseguiria elaborar representações caóticas e determinações simplistas do todo.

Diante disso, o referido autor sugere que se faça a viagem inversa, de modo que se alcance uma rica representação da totalidade, com todas as suas determinações e diferentes relações – e é este fato que o caracteriza como cientificamente exato, pois “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258). Desse modo, seguindo as orientações marxistas, embora o concreto seja

efetivamente o ponto de partida da representação, ele aparecerá no pensamento como o resultado – a síntese – de forma que o concreto será reproduzido por meio do pensamento, reprodução esta que será conduzida pela análise das determinações abstratas. Em suma, o método de Marx consiste no modo em que o pensamento age para apropriar-se do concreto, isto é, na maneira em que atua para reproduzir o concreto mentalmente, elevando-se do abstrato ao concreto. Conforme Paulo Netto (2011, p. 21), poderíamos dizer que a “teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”.

É importante destacar que neste método teórico o objeto concreto será sempre uma pressuposição, pois independentemente do trabalho intelectual cerebral, ele permanecerá como é externamente. Por esse motivo, a totalidade elaborada será um produto teórico do cérebro humano, que atua para apropriar-se do mundo do único modo que pode (MARX, 2008).

Marx (2008) também atenta para o processo de elaboração e estudo das categorias de análise. Enfatiza que, embora as categorias mais simples (como, por exemplo, o dinheiro) tenham existido em formações sociais anteriores, somente alcançaram seu desenvolvimento completo na moderna formação social burguesa (formação social mais desenvolvida); por isso devem ser analisados nesse contexto. Em outras formas sociais (pré-capitalistas), as categorias mais simples existiam em sua forma germinal, ainda não desenvolvida, o que não permitia compreendê-las na sua pureza. Apenas na formação social burguesa moderna é que elas atingem seu grau máximo de desenvolvimento e manifestam todas as suas características particulares.

Desse modo, o método correto é aquele que não analisa esses elementos na sua genealogia histórica, mas nas formas como eles se articulam na formação social mais desenvolvida (na formação social burguesa). As categorias econômicas devem ser consideradas separadamente e, posteriormente, deve-se estudar suas relações recíprocas – não nas formas que surgiram sucessivamente na história, mas no interior da formação social burguesa moderna, em sua conexão orgânica. Com isso, pode-se dizer que o método epistemológico marxista parte do concreto, encaminha-se ao abstrato e retorna ao concreto, agora corretamente representado por suas diversas determinações (MARX, 2008).

A construção e o desenvolvimento do capitalismo

Comumente, tem-se usado o idílio da acumulação primitiva como forma explicativa da acumulação do capital. Nesse mito, supõe-se uma acumulação anterior ao capitalismo, em que a elite teria poupado seus bens e dinheiro, enquanto os “vagabundos” os dissipavam. Marx (2013) o critica veementemente, demonstrando sua falsidade ao explicitar que o dinheiro e a mercadoria só são transformados em capital por meio da relação entre possuidores de dinheiro e de meios de produção e possuidores apenas da própria força de trabalho, a qual é vendida. Esta relação, por sua vez, deu-se na realidade histórica de maneira violenta e repressiva no processo de expropriação, que consistiu na usurpação de terras ocorrida entre os séculos XV e XVIII, com o objetivo de utilizá-las para pastagem, em vez de lavoura. Neste processo, as glebas da Igreja, do Estado e de propriedade comunais foram roubadas, e a propriedade feudal foi transformada em propriedade privada moderna. Com isso, os resultados da produção coletiva passaram a ser apropriados apenas por alguns, criando a gigantesca desigualdade social existente.

Desse modo, a pré-história do capital deu-se com extrema violência por meio da transformação da propriedade feudal em propriedade privada moderna, impelindo, conseqüentemente, os pequenos camponeses às cidades e às indústrias. Muitos destes novos proletários livres – não sendo incluídos à manufatura tão aceleradamente quanto à sua reprodução e não conseguindo adaptar-se de forma tão rápida quanto a esperada, transformaram-se em pedintes e ladrões – tendo que enfrentar duras e cruéis legislações (MARX, 2013).

Assim, a acumulação primitiva consiste no processo histórico da relação capital (separação entre trabalhadores e meios de produção) e é conservada e reproduzida pela produção capitalista (fundamentada pela divisão entre burgueses e trabalhadores), transformando meios de subsistência e de produção em capital e produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 2013).

Em formações sociais não regidas pela divisão de classes, as relações de produção tendem a funcionar entre todos os indivíduos, uma vez que todos trabalham ativamente na produção dos bens sociais. Contudo, não é assim nas relações de produção capitalistas,

em que existe um vínculo entre os agentes ativos da produção e outros que não o são, mas que intervêm grandemente nas decisões e na apropriação dos resultados. Esses outros sujeitos são aqueles que possuem os meios de produção e se apropriam da mais-valia em detrimento dos trabalhadores (ALTHUSSER, 1999).

É neste sentido que podemos afirmar que as relações de produção capitalistas são, na verdade, relações de exploração capitalista. Os meios de produção pertencem aos grandes monopolistas enquanto os trabalhadores assalariados não possuem outra coisa que não a sua própria força de trabalho. O que recebem, em contraste com a grande acumulação capitalista, é apenas uma pequena e injusta parte do valor produzido pelo seu trabalho. Aqui, uma observação é imprescindível: não obstante a produção capitalista ser responsável pela fabricação de objetos de utilidade social, seu objetivo último não é prover as necessidades humanas, mas aumentar, cada vez mais, a mais-valia (ALTHUSSER, 1999).

No capitalismo, a produção não está mais voltada para a vida do trabalhador, mas para a produção de mais capital. Os trabalhadores foram tirados da terra e tiveram seus meios de produção – os quais produziam sua existência – roubados, para agora os utilizarem na produção do capital. Este fato proporciona a criação do mercado interno, pois as matérias-primas e os meios de subsistência – antes produzidos, consumidos e utilizados pelos camponeses – são agora transformados em mercadorias, e os ex-camponeses são forçados a comprar os produtos que antes produziam. Com isso, a organização do capitalismo dissolve as oposições, pois mantém constantemente a lei de oferta e de procura de trabalho, inculcando suas leis naturais sobre os trabalhadores, por meio da educação e de tradições.

Por conseguinte, assim como o poder do Estado e a violência foram usados para avançar a passagem do feudalismo para o capitalismo, tais aparelhos coercitivos continuam sendo usados para a sua manutenção, pois o capitalismo é, essencialmente, violento (MARX, 2013). Por esse motivo é que Marx se posicionou ferrenhamente contra a reforma do Estado capitalista, colocando-se a favor de sua superação revolucionária (MARX, 2017).

O Estado capitalista

Conforme Lênin (1977d), o problema do Estado consiste na luta entre as diferentes classes sociais existentes pelo predomínio de diferentes concepções sobre seu papel e significado. De um lado, tem-se a mentira burguesa, responsável por propagar a ideia de que o Estado é uma forma divina externa e por esconder a sua servidão aos interesses burgueses. De outro, de acordo com a posição marxista, entende-se por Estado uma máquina opressora manifestada por aparelhos coercitivos do governo, como exércitos e cárceres que, pela força, submetem a vontade da maioria à da minoria. Assim, seja qual for a forma de Estado adotada – monárquica, republicana democrática ou aristocrática – seu objetivo sempre será o de conservar o poder da classe dominante.

O aparelho estatal surgiu quando emergiu a divisão da formação social em classes. Na formação social originária patriarcal primitiva não havia Estado, pois não havia classes. Entretanto, ao observar-se a primeira forma de divisão de classes – na formação social escravista – detecta-se a atuação de um Estado. O mesmo ocorreu com o feudalismo e ocorre agora com o capitalismo. Neste último, o engodo é ainda maior: prega-se a igual liberdade de todos perante a lei, mas, na prática, constata-se uma legislação de segurança à liberdade dos proprietários. Nesse aspecto, torna-se tarefa da classe operária apropriar-se desse Estado para, posteriormente, extingui-lo (LÊNIN, 1977d).

Na conjuntura capitalista, Marx (2012a) demonstra que a república democrática – melhor invólucro do Estado regido pelo capital – é usada como instrumento de domínio da classe burguesa: a substituição da monarquia foi apenas uma troca de figurino do Estado. Diante disso, a melhoria da situação operária dentro dos parâmetros da república burguesa não passa de uma utopia, pois seu objetivo é perpetuar o domínio do capital e a escravidão dos trabalhadores. Neste aspecto, o sufrágio universal constitui uma ilusão, funcionando apenas como um moderador das revoluções sociais, ao fazer parecer que os interesses do proletariado são considerados; sabe-se que, na realidade, os trabalhadores situam-se na triste situação em que a cada período de quatro anos, escolhem aqueles que vão os abater. Assim, Marx revela a urgente necessidade de união de todos os trabalhadores contra a burguesia, haja vista

que a história já demonstrou como esses sempre são apenas usados pela burguesia em função de seus interesses próprios.

Ademais, por várias vezes o desenvolvimento histórico já revelou que a busca por mudanças no âmbito restrito das condições capitalistas acabará sempre por acarretar a derrota do proletariado. Pode-se observar como as revoluções burguesas aperfeiçoaram o aparelho estatal com o objetivo de oprimir as demais classes; por este motivo, não basta que o proletariado faça o mesmo a seu favor, é preciso que, além de tomá-lo, o desmanche (MARX, 2011).

Portanto, reconhecendo-se o Estado como produto das contradições de classes, existente para preservar a ordem entre elas a favor da dominante – no caso capitalista, da classe burguesa – entende-se que a emancipação da classe oprimida se torna impossível sem a violenta revolução e o extermínio do Estado. Por esse motivo é que a concepção de Estado marxista é contra qualquer tipo de anarquismo e oportunismo. Contra o primeiro porque ele ignora as condições materiais concretas de existência do Estado e luta a favor de sua extinção imediata, contra o segundo porque julga ser possível a sua reforma gradual (LÊNIN, 2017).

A superação do capitalismo e de sua forma de Estado

Marx sempre lutou pela verdadeira emancipação dos seres humanos. Nesse sentido, ao contrário do que é correntemente pregado, explicita que ela só é possível com a superação total do capitalismo. Comumente se afirma que a emancipação política se dá pela emancipação religiosa, de forma que a simples extinção da religião do meio político fosse suficiente para igualar os homens. O que se ignora, no entanto, é que tal emancipação política somente separa o homem do cidadão. Neste aspecto, Marx atenta para o fato de que a questão religiosa não é o cerne do problema; para ele, ela deixará de existir gradualmente quando as mazelas que atingem a humanidade devido ao capitalismo deixarem de existir (MARX, 2010).

Isto posto, abolir a religião do âmbito político não é suficiente: é necessário que se exclua a separação entre os direitos do cidadão (que os igualam no âmbito político) e os direitos do homem (que os diferenciam no âmbito privado, ao garantir o direito de propriedade, constituindo, na verdade, os direitos do homem burguês). Assim, não resta outra alternativa para se emancipar

verdadeiramente a humanidade a não ser a extinção do Estado capitalista (MARX, 2010).

Em vista disso, para se alcançar tal objetivo, a classe proletária tem o dever de não só conquistar e melhorar o Estado, mas também de desmantelá-lo. Isso ocorrerá por meio da revolução proletária e pela implantação das duas fases da formação social comunista (LÊNIN, 2017).

Nessa perspectiva, existem algumas estratégias e táticas marxistas que não devem ser ignoradas no processo de transformação do capitalismo em comunismo. Podemos expressá-las da seguinte forma: é indispensável a união internacional e a disciplina de toda a classe trabalhadora; deve-se saber combinar a luta legal e a luta ilegal; a participação no parlamento é válida e não deve ser menosprezada; os compromissos com a classe burguesa não devem ser totalmente ignorados, mas devem ser ponderados com base em seus objetivos últimos; e deve haver uma solidariedade entre os proletários das diversas nações existentes, de forma que um apoie o outro na luta contra qualquer tipo de opressão (LÊNIN, 1977a; 1977c).

É importante, ainda, explicitar que as leis inerentes à produção capitalista geram a centralização de grandes magnatas e o crescimento de formas cooperativas de trabalho entre o proletariado. Isso e o fato de que, em certos momentos, as forças produtivas materiais entram em contradição com as relações de produção existentes, acaba desenvolvendo um tempo de revoluções sociais. Detectado este tempo e estando pronta a classe trabalhadora, está posto o momento em que a ditadura do proletariado deve ser implantada. Para Marx (2008; 2013), é muito mais fácil passar de uma formação social capitalista para uma formação social socialista do que transformar uma formação social socialista em uma formação social capitalista – fato, este último, que já aconteceu.

O papel da educação na superação do Estado capitalista

A superação do capitalismo perpassa também o âmbito educacional. Lênin (2011) aponta a tarefa da juventude comunista neste contexto: ela deve ser responsável pela construção da formação social comunista, uma vez que a velha geração não conseguirá mais do que destruir as bases capitalistas. Nessa

construção, uma nova educação deve ser elaborada de maneira a superar aquela que servia aos interesses da classe burguesa, para isso, deve ser totalmente apartada do Estado.

Podemos sintetizar o pensamento de Lênin (2011) sobre essa educação respondendo a três perguntas fundamentais: O que se deve aprender? O que se deve aproveitar da velha escola capitalista? Como se deve aprender?

O que se deve aprender? O comunismo. Mas justamente neste ponto é preciso inteiro cuidado. O perigo de acreditar-se que apenas o estudo geral dos conhecimentos de manuais e livros comunistas seja suficiente é iminente. Se isso fosse praticado, o único resultado seria um montante de conhecedores de toda a soma de conhecimentos comunistas, mas inaptos a interligar todos esses saberes e incapazes de atuar como requer de fato o comunismo. Sobre isso, salta aos olhos uma das principais características da formação social burguesa que ainda permanecerá durante um tempo após o início de sua superação: a completa divisão entre a teoria e a prática, pois no capitalismo, as maiores e mais hipócritas mentiras o retratam. Por tais motivos é que apenas a aquisição dos saberes contidos nos livros comunistas é incorreta e insuficiente. Os discursos não devem estar ligados ao que se disse anteriormente sobre o comunismo, mas ao trabalho e à luta cotidianos. Assim, o comunismo deve ser aprendido com a atuação na prática comunista (LÊNIN, 2011).

O que se deve aproveitar da velha escola capitalista? Os conhecimentos acumulados pela humanidade. Sabe-se que a escola capitalista declara, falsamente, que possui a intensão de formar todos os homens em todas as áreas por meio do ensino geral das Ciências, uma vez que se baseia na divisão de classes entre oprimidos e exploradores. Seu objetivo verdadeiro, porém, é dotar de conhecimentos os filhos da burguesia enquanto prepara os filhos dos proletários para a servidão que proporcionará lucros à classe burguesa. A rejeição a esse tipo de escola, por parte dos comunistas, torna-se, então, fundamental. Entretanto, rejeitá-la não significa ignorar alguns de seus aspectos que podem ser úteis à escola comunista (LÊNIN, 2011).

Lênin (2011) preconiza que, embora a escola capitalista baseie-se em incutir nos educandos uma enorme quantidade de conhecimentos muitas vezes inúteis, não é correto imaginar que um comunista pode assim se chamar se não houver assimilado os saberes

historicamente acumulados pela humanidade. Um exemplo disso é o próprio Marx, que assimilou, criticou e reelaborou os conhecimentos filosóficos, econômicos e sociológicos, os quais já haviam sido elaborados por outros anteriormente.

Em vista disso, nas escolas comunistas, não se deve continuar – como nas capitalistas – a sobrecarregar a mente dos jovens com grandes quantidades de conhecimentos inúteis e adulterados, mas, sim, prezar pela assimilação crítica dos conhecimentos acumulados pela humanidade, pois ser comunista não significa somente saber de cor as palavras de ordem comunistas, significa ser um homem culto, com a memória enriquecida pelo “conhecimento de todas as riquezas que a humanidade elaborou” (LÊNIN, 2011, p. 3). Assim, a aprendizagem de cor, praticada na escola capitalista, deve ser substituída pela apropriação crítica dos conhecimentos humanos, isto é, os conhecimentos não devem ser decorados, mas ponderados.

Como se deve aprender? Com a ética comunista e atrelada à luta. Não obstante a classe burguesa acuse os comunistas de rejeitarem qualquer norma moral e ética, o que o comunismo prega, de fato, é que tal ética não se situa em elementos extra-humanos, mas se subordina aos interesses da luta de classe do proletariado. Na verdade, a ética que os comunistas rejeitam é aquela que fala em nome de Deus para justificar os interesses burgueses (LÊNIN, 2011).

Por conseguinte, uma vez que a ética comunista se subordina aos interesses da luta de classe do proletariado, resta saber em que consiste esta luta. Ela resume-se à aniquilação da classe capitalista: “a ética é aquilo que serve à destruição da antiga [...] [formação social] exploradora e à união de todos os trabalhadores em torno do proletariado, criador da nova [...] [formação social] dos comunistas” (LÊNIN, 2011, p. 6).

Ademais, só é possível aprender o comunismo quando se relaciona cada passo da sua formação à luta proletária contra a formação social capitalista; sua ética consiste justamente na disciplina que essa luta requer. Apenas quando os homens vivenciam os horrores da exploração é que aprendem o comunismo (LÊNIN, 2011).

Portanto, os jovens comunistas devem organizar-se de tal forma que, embora suas ideias não sejam aceitas instantaneamente, seu trabalho seja irrepreensível diante de todos os homens. Para isso, sua educação deve conciliar-se com o trabalho operário e campesino. Não devem, nunca, se fechar em escolas, limitando-se a

ler livros. A instrução e o trabalho devem ser combinados. Só desse modo poderão ser chamados de verdadeiros comunistas: não por lerem obras comunistas, mas por terem atitudes comunistas, deixando para trás o egoísmo e trabalhando para o bem comum (LÊNIN, 2011).

O Estado socialista: a ditadura do proletariado como primeira fase da formação social comunista

Antes de adentrarmos à discussão sobre a formação do Estado socialista, é relevante compreender a diferença entre socialismo utópico e socialismo científico. No início do processo histórico de produção do socialismo, presenciou-se o fracasso das promessas iluministas do século XVIII de uma formação social totalmente guiada pela razão. Seguido a esse fracasso, emergiram pensadores como Saint-Simon, Fourier e Robert Owen, os quais podem ser verdadeiramente caracterizados como socialistas utópicos – entretanto, é fundamental destacar o motivo pelo qual são assim denominados: suas teorias foram elaboradas com base naquilo que lhes era conhecido e acessível, em um momento histórico em que o modo de produção capitalista ainda não estava totalmente desenvolvido (ENGELS, 2016).

Assim, o socialismo científico desenvolvido por Marx – por meio do estudo da origem e do desenvolvimento do capitalismo – objetiva resolver o seguinte conflito: se os bens são produzidos socialmente, por que são apropriados individualmente? Vejamos: antes da implantação do modo de produção capitalista, o produtor individual era dono de seu próprio produto; o trabalho assalariado era exceção e dava-se unicamente com o objetivo de melhorar as habilidades do artesão, para transformá-lo em mestre. Entretanto, a produção individual foi derrotada pela implantação da grande indústria, transformando-a em produção social; apesar disso, os produtores – isto é, os trabalhadores assalariados das fábricas – não se tornaram donos dos produtos que produzem, pelo contrário, tais produtos são apropriados pelos grandes capitalistas (ENGELS, 2016).

O referido conflito gera crises periódicas no capitalismo, pois a concorrência faz com que os capitalistas aperfeiçoem cada vez mais as maquinarias. Ao fazer isso, o trabalho humano vai se tornando supérfluo, marginalizando milhões de trabalhadores e formando um

exército de reserva para a indústria. Esse exército de reserva, isto é, a mão de obra excedente, funciona como um regulador de salários, mantendo-os sempre baixos. Dessa forma, a grande indústria reduz “o consumo das massas a um mínimo para matar a fome, [destruindo] desse modo, seu próprio mercado interno” (ENGELS, 2016, p. 386).

Conseqüentemente, nessas crises geradas pela pouca demanda frente à grande oferta, a contradição entre produção social e apropriação capitalista surge violentamente, forçando a revolução social. Realça-se, portanto, o papel do Estado como temporariamente necessário à apropriação social dos modos de produção: primeiramente, o Estado deve tomar posse dos meios de produção, mas, posteriormente, isso não será mais necessário, pois ele será substituído pela própria população. Dessa forma, os meios de produção serão apropriados socialmente e utilizados de modo planejado, e a produção não será mais guiada pela concorrência, mas pela verdadeira necessidade de subsistência da população. De acordo com Engels (2016), essa é a tarefa fundamental do socialismo científico.

Em vista disso, podemos observar a diferenciação que Marx (2012b) faz em relação a duas fases que perpassam a transformação da formação social capitalista para a comunista. A primeira pode ser entendida como um Estado socialista, denominado ditadura do proletariado.

Essa primeira fase deve ser implantada por uma violenta revolução do proletariado, que culmina com a tomada do poder de Estado e, por conseguinte, dos meios de produção. Entretanto, enquanto na formação social capitalista, o Estado era usado pela minoria para oprimir a maioria, no socialismo, ele será usado pela maioria para reprimir a minoria (LÊNIN, 1977d).

Nesse período, ainda existem características da velha formação social capitalista, pois o princípio de troca de mercadorias ainda é presente: os meios de consumo são trocados por quantidade de trabalho – o que causa desigualdades, uma vez que cada ser humano é diferente e, conseqüentemente, trabalhará de acordo com suas capacidades, as quais também são diferentes (MARX, 2012b).

Inicialmente, portanto, conseguir-se-á destruir apenas a injusta apropriação privada dos meios de produção, e não a injusta repartição dos objetos de consumo conforme o trabalho. A destruição desta injusta repartição dar-se-á na fase superior do

comunismo, que acontecerá de acordo com as necessidades de cada um. Por isso, aqui, o direito burguês é abolido em parte, apenas no que diz respeito ao fato de que a propriedade privada passa a ser coletiva. Apesar de constituir uma limitação, ela é inevitável, haja vista que a abolição do capitalismo não se dá abruptamente, uma vez que as pessoas não foram acostumadas a trabalhar para o bem comum (LÊNIN, 2017).

Deste modo, na primeira fase, não se pode ainda falar de morte completa do Estado, que ocorrerá somente quando não houver mais classes, pois, só assim, não haverá mais a necessidade de subjugação entre elas – tarefa que é de responsabilidade do Estado (LÊNIN, 2017).

A fase superior da formação social comunista

Quando se chega à fase superior da formação social comunista, a divisão do trabalho é completamente eliminada, assim como a oposição entre trabalho intelectual e manual. O trabalho não é mais considerado apenas um meio de subsistência, mas uma necessidade vital realizada de acordo com as capacidades de cada um, e os bens de consumo são distribuídos conforme essas necessidades (MARX, 2012b).

Marx resume muito bem essa fase com sua famosa expressão: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012b, p. 34). Nesse caso, terá desaparecido o Estado e aparecido a verdadeira liberdade, pois todos observarão habitualmente as regras da vida social e trabalharão voluntariamente de acordo com a sua capacidade.

Cabe ressaltar que a extinção do Estado, na perspectiva marxista, não implica a falta de gestão da vida social. Instrumentos de controle e parâmetros de conduta continuarão a subsistir. Entretanto, o Estado como meio de dominação de uma classe sobre as outras será superado. A administração deverá ser acessível a todos os indivíduos e não será mais repressiva (PAULO NETTO, 2020, p. 918-919).

Neste aspecto, uma vez alcançada esta fase da formação social comunista, será possível encontrar aqueles que poderão, verdadeiramente, ser chamados de comunistas: indivíduos não egoístas, que se preocupam com próximo e o ajudam, e que não trabalham só para si (LÊNIN, 2011).

Considerações Finais

Por meio da construção de uma ciência e de uma filosofia materialista, Marx nos proporcionou o entendimento das relações capitalistas reais e da posição do proletariado nessa conjuntura, apontando, ainda, para a tarefa desta classe – a qual tem sido constantemente subjugada e explorada – uma tarefa de luta que permita a construção de uma realidade social composta por indivíduos verdadeiramente livres e emancipados.

Superando o idealismo burguês e suas ideologias propagadas pelos aparelhos de Estado, o materialismo histórico-dialético permitiu-nos compreender as múltiplas determinações dos elementos constitutivos da realidade, mas fez mais do que isso. Longe de funcionar somente como um método epistemológico intelectual, a teoria marxista termina sempre com a chamada à revolução social.

Deste modo, tendo apreendido conscientemente as bases da construção capitalista e da formação de seu Estado, que é guiado pelo objetivo de conservar a ordem para tornar possível a apropriação individual dos resultados excedentes do trabalho coletivo, Marx coloca diante da classe trabalhadora o dever de ensinar às novas gerações proletárias a posição que ocupam e o conseqüente dever que repousa sobre elas. Sabendo que isto é impossível sem a promoção de uma educação apartada do Estado e de seus interesses, aos educadores resta lutar contra qualquer tipo de domínio ideológico no âmbito educacional e esforçarem-se pela implantação de uma educação que preze pelo estudo crítico dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Assim, longe de consistir em uma tarefa fácil e rápida, a construção de uma formação social comunista requer disciplina, união e dedicação. Requer luta, requer abnegação, para, enfim, se chegar à liberdade e à emancipação.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Livro digital.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. A doença infantil do “esquerdismo” no comunismo. *In*: LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições “Avante!”, 1977a. t. 3, p. 275-349. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/05/esquerdismo-doenca-infantil.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. *In*: LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições “Avante!”, 1977b. t. 1, p. 35-39. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. Sobre o direito das nações à autodeterminação. *In*: LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições “Avante!”, 1977c. t. 1, p. 509-556. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1914/auto/index.htm#topp>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. Sobre o Estado: Conferência na Universidade Sverdlov. *In*: LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições “Avante!”, 1977d. t. 3, p. 176-189. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1919/07/11.htm>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. As tarefas das uniões da juventude. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 367–376, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639915>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639915>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O estado e a revolução**: a doutrina do marxismo sobre o estado e as tarefas do proletariado na revolução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro digital.

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

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

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

MARX, Karl. **As lutas de classes na França**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012a.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012b.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 792-835. Livro digital.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro digital.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da história. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2018. p. 75-94. Livro digital.

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

PAULO NETTO, José. **Karl Marx**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Livro digital.

As contribuições de Marx para a compreensão das ações de consolidação da sociedade burguesa

Antônio Marcos Francisco¹

Os trabalhos de Marx expressam seu valor em diferentes obras, que não negam seu esforço na análise de todas as variáveis que implicam as interpretações da realidade social. Ou seja, não esgota sua teoria apenas em um fenômeno único, político ou econômico, para fundamentar suas explicações da “grande lei da marcha da história” (MARX, 2011, p. 22).

Neste texto, ocorrerá uma discussão breve sobre a expropriação dos meios de produção, da origem do Estado e da propriedade privada. Tais fatos históricos, analisados por Marx, revelam, com clareza, como a organização do Estado representa as pretensões daqueles que detinham maior poder de capital. As ações de consolidação ou solidificação³ da burguesia referem-se, assim, tanto à luta pela liberdade comercial para o empoderamento econômico, quanto às ações pela libertação das algemas do poder

¹ Mestre em Filosofia da Linguagem pela Unicamp e doutorando do PPGE/UFSCar – Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação

² Segundo Engels, Marx foi o primeiro a descobrir “a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência, e portanto também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo seu precedente”. ENGELS, Friedrich. Prefácio à 3ª edição alemã de *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. (MARX, 2011, p. 22).

³ A solidificação é uma metáfora que ilustra o ato de uma substância sair de seu estado líquido para o resultado de um estado sólido, isso significa que a burguesia iniciava seu processo de consolidação com o comércio, que surgia com a sociedade feudal em desintegração e com os produtos excedentes dos meios de produção, fortalecendo seu poder econômico e político. Segundo Marx e Engels, “Os mercados da Índia e da China, a colonização da América, o comércio com as colônias, o aumento dos meios de troca e do volume das mercadorias em geral trouxeram uma prosperidade até então desconhecida para o comércio, a navegação e a indústria e, com isso, desenvolveram o elemento revolucionário dentro da sociedade feudal em desintegração”. (MARX; ENGELS, 2008, p. 12)

soberano do rei, levando-a ao controle do Estado para gerir seus próprios interesses, ou seja, “o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 14).

Em seguida, será exposto como as ações de consolidação da classe dominante ainda se fazem presentes na sociedade contemporânea com ecos em um dos documentos mais importantes da democracia brasileira: a Constituição Federal de 1988. Na conclusão do texto, apontaremos a escola como uma das instituições sociais mais importantes para a produção de conceitos, ou seja, de conhecimentos que fundamentam a intencionalidade das ações humanas para a prática política e social. Mas que, historicamente, não deixa de apresentar os resquícios dos privilégios da classe dominante em detrimento da popularização do saber. Neste sentido, o trabalho escolar, como meio de produção de saberes, também apresenta ecos das contradições causadas pela apropriação privada dos saberes em constante consolidação pela classe dominante.

Nascimento da burguesia e do proletariado

Na obra *O Capital*, Marx (2013, p. 963) apresenta seus estudos sobre os acontecimentos históricos que alavancaram a “classe capitalista em formação”, por meio da violência e da exploração dos trabalhadores, que se tornavam livres vendedores de sua força de trabalho. À medida que a sociedade feudal se dissolvia, os trabalhadores perdiam seus meios de produção, sendo saqueados e expropriados de suas terras pela aristocracia fundiária e a burguesia nascente, restando-lhes como única forma de subsistência a venda de sua própria força de trabalho. Michael Perelman (2000, p. 14), em sua obra *The invention of capitalism*, afirma:

o processo brutal de separação das pessoas de seus meios de subsistência, conhecidos como acumulação primitiva, causaram enormes dificuldades às pessoas comuns. Essa mesma acumulação primitiva forneceu a base para o desenvolvimento capitalista (tradução nossa)⁴.

⁴ No original: *The brutal process of separating people from their means of providing for themselves, known as primitive accumulation, caused enormous hardships for*

Um processo brutal que não se limita à sua invenção, pois se fortaleceu com a industrialização e ainda está em processo de transformação e crescimento, mas mantém a essência desde seu nascimento: a de gerar “dificuldades às pessoas comuns”.

O capitalismo, portanto, tem suas raízes no momento histórico em que as “grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres” (MARX, 2013, p. 963). Estes trabalhadores livres, no entanto, viram-se em piores condições que os vassalos dos senhores feudais, pois sofriam com ações violentas de expropriação para dar lugar, por exemplo, à pastagem de ovelhas que alimentavam a produção, principalmente, da manufatura flamenga de lã. Para Marx (2013, p. 971), os capitalistas burgueses, em parceria com a nobreza feudal, “favoreceram a operação, entre outros motivos, para transformar o solo em artigo puramente comercial, ampliar a superfície da grande exploração agrícola, aumentar a oferta de proletários absolutamente livres, provenientes do campo etc.”, essa acumulação primitiva de capital, não é resultado dos meios de produção, da mais-valia, mas seu “ponto de partida”⁵.

Assim, a expropriação dos trabalhadores de suas terras pelos produtores de mercadoria era realizada não apenas por meio de ações violentas, mas também expande-se através de outros recursos como o do direito à propriedade privada, conquistado pela burguesia. À medida que essa classe amplia seu poder político, ele se soma aos interesses da aristocracia fundiária: “a própria lei se torna, agora, o veículo do roubo das terras do povo, embora os grandes arrendatários também empreguem paralelamente seus pequenos e independentes métodos privados” (MARX, 2013, p. 972) – fato que Marx classifica como uma forma parlamentar do roubo.

Nesse sentido, a acumulação de riqueza por aqueles que ganhavam o pão com o suor de outros homens não poupava as ações de violência nem o uso do Estado, para conquistar seus interesses egoístas. Para Marx (2013), esse foi um processo lento na

the common people. This same primitive accumulation provided a basis for capitalist development.

⁵ Marx aprofunda sua análise do nascimento e da expansão da classe burguesa com dados levantados principalmente na Inglaterra, onde, desde o século XIV, a escalada da economia mercantil já apresentava seus primeiros sinais. (Cf. Marx, 2013)

história da Inglaterra, que se arrastou entre os séculos XIV e XVIII. Segundo Engels (2002, p. 321), a burguesia travou sua luta constante contra a nobreza: na França, até derrubá-la e ocupar seu lugar, “na Inglaterra, aburguesando-a e convertendo-a numa cúpula ornamental de sua própria classe”. Uma burguesia que, inicialmente, era carente de poder político – pois ele estava totalmente depositado nas mãos da nobreza –, tinha, todavia, poder econômico suficiente para se tornar a classe social mais importante neste período de desintegração da sociedade feudal.

Contudo, as algemas políticas que prendiam a burguesia, ou seja, as tradições de cobranças de tributos pela nobreza ou as “políticas feudais da Idade Média” somada a “um excesso de privilégios gremiais e de tarifas provinciais e locais que não eram mais que outros tantos incômodos e entraves para a produção” (ENGELS, 2002, p. 324) se dissolviam à proporção que essa nova classe se infiltrava no poder político. Apesar de a burguesia conquistar, inicialmente, o espaço econômico dentro do Estado, de modo até mais expressivo que a nobreza, ainda lhe restava infiltrar-se no espaço político – só assim, poderia se livrar mais facilmente dos grilhões que limitavam seu crescimento econômico.

Engels afirma, assim, que: “a revolução burguesa pôs fim a tudo isso”, com o objetivo de assumir o cenário político e econômico da dissolvida nobreza. Tudo para fazer nascer “‘estados políticos’ mais de acordo com a nova ‘situação econômica’, onde essa pudesse viver e se desenvolver folgadamente” (ENGELS, 2002, p. 324-325). Portanto, a burguesia, nascendo do ventre da sociedade feudal, foi, aos poucos, conquistando seu poder econômico no espaço social e fixando suas próprias normas políticas, ou seja, o Estado passa a ser o vassalo dos interesses da classe burguesa. Todavia, é importante deixar claro que tal processo não ocorre através de um planejamento da burguesia de curto e de longo prazo, mas se dá naturalmente, conforme Engels:

Este resultado da atuação e da conduta da burguesia não corresponde, de modo algum à sua vontade; muito pelo contrário, foi cedendo ante o impulso de uma força irresistível, contra a sua vontade e contra as suas intenções, simplesmente porque as suas próprias forças produtivas ultrapassaram os quadros de sua direção e empurraram a sociedade burguesa inteira, por força das leis naturais, à revolução ou à ruína (ENGELS, 2002, p. 325).

As mudanças no cenário econômico “por forças naturais” dissolveram a nobreza feudal, promoveram a revolução burguesa – que em sua visão histórica foi tendenciosa a seus interesses – e fizeram surgir outro elemento: a libertação dos “trabalhadores da servidão e da coação corporativa” (MARX, 2013, p. 963). Uma suposta liberdade, com o fim das algemas da estrutura econômica e política da nobreza feudal, criou homens livres e vendedores da única posse ou propriedade que lhes restavam: sua força de trabalho a ser explorada pela nova classe social, a burguesia. Marx resume estes fatos históricos:

em uma palavra, no lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas ela colocou uma exploração aberta, *desavergonhada*, direta e seca (MARX, 2008, 14, grifo nosso).

A sensibilidade desse autor para perceber os acontecimentos históricos e sua despreocupação com as análises reais do Estado, fizeram emergir, na interpretação dos fenômenos sociais, uma realidade totalmente desprovida de máscaras e véus⁶. Segundo Marx:

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Esses trabalhadores, que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado (Marx, 2008, p. 21).

Neste cenário de exploração da classe trabalhadora, surgem as primeiras manifestações contra o poder opressor da burguesia. Movimentos individuais e coletivos dos proletariados nas fábricas buscavam, segundo Marx (2008, p. 24), “reconquistar a posição perdida do trabalhador na Idade Média”, ou seja, reconquistar os “meios de produção”, a partilha dos bens produzidos com sua força

⁶ Importante citar as afirmações de David Harvey, a quem endereça sua crítica, para entender os motivos de certas omissões descritivas das ações burguesas no Estado: “Adam Smith, é claro, não queria que o Estado fosse entendido como um agente ativo na vitimação da população e, por isso, não podia contar uma história da acumulação primitiva em que o Estado desempenhasse um papel crucial” (HARVEY, 2013, p. 315).

de trabalho, isto é, a apropriação do excedente, que repousa totalmente sobre os domínios da classe exploradora. Nesse sentido, restava à classe trabalhadora confiar unicamente em suas próprias forças para lutar contra a estrutura econômica e política, pois o Estado passa a exercer a função de normatizar os ganhos da classe burguesa. A luta da classe trabalhadora, portanto, não pode se limitar ao cenário econômico. A luta contra a burguesia deve, sim, ultrapassar os muros do sistema econômico e adentrar na esfera política para conquistar melhores condições de trabalho. Lênin afirma:

O Estado é a organização especial do poder, é a organização da violência para a repressão de uma classe qualquer. Qual é a classe que o proletariado deve reprimir? Com certeza, apenas a classe exploradora, isto é, a burguesia. Os trabalhadores precisam do Estado apenas para reprimir a resistência dos exploradores e esse esmagamento só pode ser dirigido, só posto em prática pelo proletariado, como única classe consistente revolucionária, como a única classe capaz de unir todos os trabalhadores e explorados na luta contra a burguesia, por seu completo afastamento (LÊNIN, 2014, p. 26).

Para esse autor, a classe trabalhadora é a única com possibilidades de luta contra a classe dos exploradores e, para isso, o Estado se torna um instrumento fundamental das ações desta classe revolucionária. Isto significa que os trabalhadores explorados pelos vis interesses da burguesia, por essa minoria que usa dos domínios políticos para a manutenção da exploração da força de trabalho no sistema econômico, regido pelos seus interesses, só poderiam ser libertados de tais contradições sociais com o domínio político. Assim, o Estado, que serviu de instrumento para a manutenção da opressão burguesa, passa a ser um instrumento de revolução. Agora, a classe explorada infiltra-se na vida política para sua emancipação e, simultaneamente, para a emancipação da “imensa massa da população” (LÊNIN, 2014, p. 28). Para isso, o voto é também uma ação que permite o manuseio do Estado. Escreve Marx:

Esse uso bem-sucedido do direito de voto universal efetivou um modo de luta bem novo do proletariado e ele foi rapidamente aprimorado. O proletariado descobriu que as instituições do Estado, nas quais se organiza o domínio da burguesia, admitem ainda outros manuseios

com os quais a classe trabalhadora pode combatê-las (MARX, 2012, p. 19).

Assim, para ações de unificação dos trabalhadores e de tomada de poder do domínio político, o partido operário assume o papel de orientação e planejamento da luta revolucionária.

[...] no regime capitalista, temos o Estado no sentido próprio da palavra, uma máquina especialmente destinada ao esmagamento de uma classe por outra, da maioria pela minoria (LÊNIN, 2014, p. 95).

Para Marx, Engels, Lênin e outros pensadores que lutaram pela emancipação da classe trabalhadora nos séculos XIX e XX, a revolução da classe proletária com o domínio político levaria, inicialmente, o Estado a flexibilizar-se aos projetos coletivos, ou seja, ao dissolver o poder opressor, voltado para os interesses da minoria, abrem-se as portas para a igualdade social. No entanto, ainda presenciamos, na sociedade contemporânea, um Estado com resquícios históricos determinantes dos interesses da classe econômica dominante.

Atualmente, o cenário de luta contra a classe exploradora não deve se limitar às ações da classe trabalhadora na esfera econômica e política, a fim de conquistar melhores condições de trabalho, pois é esperado que elas tragam, por consequência, a conquista também dos direitos humanos, da igualdade e da justiça, isto é, a superação das enormes dificuldades vivenciadas cotidianamente pelas pessoas comuns. Nesse sentido, a luta também não se limita apenas à classe trabalhadora, mas se expande a toda sociedade; a todo ser humano que sofre com a desigualdade, com as políticas públicas que não materializam, em muitos casos, os projetos de ações e a igualdade. Infelizmente, a maior parte do capital, ainda está inclinado aos interesses da classe dominante.

Ecoss das ações burguesas na sociedade contemporânea

No preâmbulo da Constituição Federal de 1988, encontramos o que se pode chamar de ações representativas dos interesses da população:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 9).

Devemos buscar a mesma sensibilidade de Marx para interpretar os fenômenos da sociedade brasileira, pois os representantes do povo também representam a indústria, os bancos, os acionistas da bolsa, o setor imobiliário, as instituições financeiras, o agronegócio etc. Legislam a favor de direitos sociais, porém a realidade da população brasileira ainda exige intervenções mais concretas, ou seja, um ideal com propostas de projetos sociais que realmente efetivem uma existência digna para a população⁷. O pobre, o excluído, o explorado trabalhador, a imensa massa da população permanece esquecida em ações materiais do Estado e desamparada pelas políticas econômicas, que se voltam para os interesses dos grandes retentores do capital.

Daniel Sarmento, na obra *Comentários à Constituição de 1988*, afirma que houve avanços no Brasil no início do século XXI, pois o “discurso predominante na nossa doutrina e jurisprudência era o de que os direitos sociais constitucionalmente consagrados não passavam de *normas programáticas*, o que impedia que servissem de fundamento para a exigência em juízo de prestações positivas do Estado” (2009, p. 371, grifo nosso). Isso significa que, até então, a Constituição representava, para o Estado, apenas metas, “normas programáticas” a serem atingidas em um futuro possível e indeterminado. E, ainda, atualmente não cabe apenas aos Poderes Legislativo e Executivo materializarem os direitos constitucionais. Já que, a enorme população excluída de serviços básicos como saúde, por exemplo, pode exigir, através do Poder Judiciário, os bens materiais e serviços que lhe são garantidos como direitos individuais e coletivos pela Constituição – fato

⁷ A Lei Anual Orçamentária de 2022, por exemplo, apresenta uma despesa de R\$ 350,4 milhões em saneamento e R\$ 3,6 bilhões em comunicação (Cf. BRASIL, 2022, p. 20).

nunca ocorrido, pois, até este momento histórico, haveria a possibilidade destas ações serem chamadas de “intromissões indevidas do Judiciário” (SARMENTO, 2009, p. 371).

Há poucas décadas, portanto, notamos que o Poder Judiciário, e não apenas o poder político, cumpre um papel dentro das instituições do Estado que podemos chamar de ações representativas dos interesses populares ou coletivos. Embora ainda haja as contradições causadas pelas dificuldades econômicas, como afirma Sarmiento (2009, p. 374): “a cada vez que uma decisão judicial concede alguma prestação material a alguém, ela retira recursos do bolo destinado ao atendimento de todos os outros direitos fundamentais e demandas sociais”.

Desse modo, é possível verificar que ainda temos as mais diversas dificuldades no sistema político, que apresenta muitos direitos fundamentais para a dignidade humana, os quais estão, porém, presentes apenas na teoria e pouco concretizados na prática, ou seja, metas ideais não materializadas. Como afirma Marx, estas instituições do Estado “aditem ainda outros manuseios” que podem combater tais contradições sociais, sendo, portanto, as políticas públicas uma alternativa para amenizar as contradições sociais.

Na obra *Sobre a Questão Judaica*, encontramos outra importante argumentação de Marx sobre as contradições entre os direitos do homem e do cidadão, em comentários sobre o conteúdo do texto, publicado quatro anos após a Revolução Francesa com o título “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitidos pela Convenção Nacional em 1793”:

Os droits de l'homme, os direitos humanos, são diferenciados *como tais* dos *droits du citoyen*, dos direitos do cidadão. Quem é esse *homme* que é diferenciado do *citoyen*? Ninguém mais ninguém menos que o *membro da sociedade burguesa*. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de “homem”, pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de *direitos humanos*? A partir de que explicaremos esse fato? A partir da relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política (MARX, 2010, p. 48).

Para Marx, os direitos do homem, nessa Declaração, deixam pressupostos que representam apenas os interesses dos membros da classe burguesa, a qual se aliena dos demais membros da sociedade

civil, se esquece dos outros homens, da comunidade, para defender seus desejos vis e egoístas. Marx (2010) discute os seguintes direitos contidos nesse documento: a igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade privada. Os “direitos humanos” à liberdade não estabelecem o pressuposto de uma relação de semelhança com outro homem, de uma liberdade comunitária que permite o uso comum dos bens materiais, mas aliena, separa o homem que é membro da sociedade burguesa, que retém o direito à propriedade privada dos demais homens.

Segundo Marx (2010, p. 48), “a aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*”, ou seja, aos bens materiais, pois o patrimônio material está plenamente a usufruto do membro da sociedade burguesa, não sendo permitido, a qualquer outro homem, prejudicar seus direitos individuais. É, portanto, dever do cidadão, do indivíduo, respeitar cada direito reconhecido a outro homem. A igualdade e a segurança não se diferenciam dos direitos de liberdade do homem, pois a primeira diz respeito à lei que deve ser aplicada a todos para punir ou proteger; a segunda refere-se ao poder opressor do Estado, à polícia, que garante “a cada um de seus membros [da sociedade burguesa] a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (MARX, 2010, p. 49).

Assim, o cidadão da esfera social e política é rebaixado a “vassalo” da esfera individual. Qualquer direito “do cidadão”, apresentado nos documentos que normatizam a igualdade entre os homens, perde seu valor assim que ultrapassa a fronteira da vida política, em direção à vida social. Marx (2010, p. 52) afirma: “esse *homem*, o membro da sociedade burguesa, passa a ser a base, o pressuposto do Estado político. Este o reconhece como tal nos direitos humanos”. Nesse sentido, os direitos, universalizados na figura idealizada do cidadão, não podem superar os interesses privados de outro homem.

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade (MARX, 2010, p. 50).

Assim, um contraste semelhante entre homem e cidadão, entre membro da sociedade civil e membro do Estado, discutido por

Marx, pode ter seus ecos encontrados na Constituição Federal de 1988. O título do Capítulo I – “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos” – usa de um jogo de linguagem que altera os termos da Declaração de 1793, de “direitos do homem” para “direitos individuais”, de “direitos do cidadão” para “direitos coletivos”, havendo, dessa forma, uma reinterpretação do ser humano como homem político e homem social. Porém: os direitos de cada ser humano já não deixam explícitos os direitos coletivos? Por exemplo, o direito de greve de um trabalhador não explicita o direito de greve coletiva? O direito de um indígena não deixa explícitos os direitos da comunidade indígena?

Certamente alguns direitos não podem ser praticados em ações individuais, como o direito de participar de uma reunião ou assembleia, exige-se uma participação coletiva. Para Dimoulis e Martins (2009, p. 70) “as Constituições modernas, incluindo a brasileira, garantem uma série de direitos e deveres coletivos, afastando-se da concepção liberal-individualista pura, que considera os direitos como atributos do indivíduo”.

Isso indica que alguns direitos não podem ser pensados “a título individual”, como afirmam Dimoulis e Martins (2009, p. 71), uma vez que nenhuma pessoa pode, sem a participação coletiva, criar um partido político, ou seja, é necessária “a ação em conjunto de uma série de pessoas”. Portanto, precisamos dar a esses termos sentidos diferentes, apesar de a contradição, na oposição do sentido, os direitos coletivos não deixam de integrar os direitos individuais, pois sempre são definidos nas políticas públicas como um conjunto que integra os direitos individuais. No entanto, tais direitos coletivos presentes nas políticas públicas se materializam na vida social? Não vemos resquícios dos ecos do “direito do cidadão” idealizados na política em contraste com os “direitos do homem” da realidade social?

Os programas, as ações e as decisões tomadas pelos governos não asseguram determinado direito a um indivíduo, mas, sim, a diferentes grupos sociais. Para definir ou julgar se os direitos de uma pessoa podem ser garantidos com fundamentação nos direitos coletivos, é necessário que o direito individual esteja integrado ao direito coletivo, criando um todo homogêneo ou harmonioso. Assim, os direitos coletivos expressam as metas a serem atingidas, e os direitos individuais, a visualização empírica da materialização destes direitos. Os direitos coletivos da comunidade indígena podem

se revelar como não concretizados, se um indígena for expulso de suas terras. Os direitos coletivos ao saneamento básico, não são efetivados na realidade social, se um morador da comunidade ribeirinha não tem acesso à água tratada e à coleta de esgoto. Assim os direitos coletivos fundamentados na dignidade da pessoa humana materializam-se apenas se todo indivíduo vivenciar, em seu cotidiano, a concretização das metas idealizadas.

Uma interpretação dos conceitos de direitos “individuais” e “coletivos”, em sua totalidade, torna-se ainda mais ampla, caso incluamos mais uma variável do cenário atual dos modos de produção capitalista: o fato de uma empresa humanizar-se⁸ para a conquista de seus direitos como pessoa, isto é, à medida que os direitos da pessoa humana se contradizem com os direitos da indústria, esta tende a humanizar-se na forma de pessoa jurídica, pois, como pessoa, deve ter seus direitos garantidos⁹. A “quebra de patentes¹⁰” pelo governo brasileiro, em 2007, é um exemplo que revela os interesses financeiros da pessoa jurídica garantidos pelos direitos expressos na Lei de Propriedade Industrial.

⁸ No §3º da Constituição encontramos: “A pessoa natural destinatária das operações de importação poderá ser equiparada a pessoa jurídica, na forma da lei”. (BRASIL, 1988, Art. 149, §3º). Aqui a interpretação limita-se a uma questão do sistema tributário nacional, mas é possível, semanticamente, tal reflexão.

⁹ Dimoulis e Martins afirmam na conceituação dos direitos fundamentais: “Definimos os direitos fundamentais como direitos público-subjetivos de pessoas físicas ou jurídicas, contidos em dispositivos constitucionais e, portanto, apresentando caráter normativo supremo (primazia) no ordenamento jurídico estatal”. (Dimoulis; Martins, 2009, p. 69).

¹⁰ A quebra de patente foi um exemplo usado no artigo de Maitê Cecília Fabbri Moro (2009, p. 159) referente a Lei de Propriedade Industrial, a autora relata: “Em caso ocorrido no ano de 2007, a “quebra de patentes”, o Governo brasileiro concedeu uma licença compulsória de ofício (por meio do Decreto nº 6.108, de 4 de maio de 2007), alegando interesse público, de um medicamento que compõe o denominado “coquetel anti-AIDS””. Esse fato gerou duas manifestações contrárias, segundo Moro; “uma a favor da atitude do governo, alegando basicamente a superposição ao direito de propriedade intelectual de motivos como o direito à dignidade humana e o direito à saúde, não importando os meios utilizados; e a outra, contra a ação governamental, a qual seria representativa de insegurança jurídica, pois a empresa titular exercia seu direito, observando todas as prerrogativas legais e, por motivos especialmente orçamentários e financeiros do governo, viu-se extorquida de sua patente, sem passar pelo processo estabelecido em lei”. Moro deixa claro como o conflito de interesses podem pender para o lado econômico e não da dignidade humana.

Assim, são postos na balança, os direitos da pessoa jurídica contra os direitos da pessoa humana em ter acesso, principalmente, a medicamentos com patentes para garantir sua saúde e uma vida digna como pessoa humana. No entanto, os interesses do mercado econômico são determinantes no peso da balança entre os direitos da pessoa humana e da pessoa jurídica. Contudo, numa relação de contradição, o respeito à dignidade humana não deveria sempre superar o direito à propriedade industrial?

Para tornar a emancipação humana real, para retirá-la das metas ideais de igualdade projetadas nas políticas públicas, é necessário materializar a proposta de progresso para a vida humana, fundamentando-a na concretização da dignidade da pessoa humana. No entanto, na sociedade capitalista, a real materialização do progresso se manifesta no setor econômico, por exemplo, na infraestrutura dos grandes centros urbanos e na massificação do acesso às tecnologias no setor industrial. Ou seja, o fundamento para o progresso no modo de produção capitalista deve se voltar para as estruturas necessárias: aeroportos, ferrovias, portos e rodovias; para a logística das indústrias – ações que fundamentam o progresso da pessoa jurídica e não da pessoa humana.

Todas as contradições na sociedade capitalista movem a história, mas fazem permanecer em solo pantanoso e de difícil mobilidade a emancipação humana, isto é, ainda não foi possível visualizar igualdade ou equidade que dissipassem ou desintegrassem tais contradições. Para Marx, o membro da classe burguesa é protegido pelos privilégios pessoais de direitos à propriedade, ou seja, direitos idealizados pelo Estado, a fim de normatizar as ações individuais no espaço social. Isso significa que os direitos coletivos (universais) de igualdade, liberdade, segurança e propriedade privada encontram-se no nível do Estado. A todo cidadão é assegurado *idealmente* o usufruto desses direitos; enquanto os direitos individuais preservam *na prática* a desigualdade na sociedade civil, ou seja, o homem como membro da sociedade civil conserva e protege seus direitos individuais, mas como membro da vida política defende a universalização de direitos. Marx afirma:

A separação da sociedade civil e do Estado político aparece necessariamente como uma separação entre o cidadão político, o cidadão do Estado, e a sociedade civil, a sua própria realidade empírica, efetiva, pois, como idealista do Estado, ele é um ser

totalmente diferente de sua realidade, um ser distinto, diverso, oposto (MARX, 2010, p. 95).

Essa separação da vida humana entre social e política, para Marx (2010), foi concretizada na Revolução Francesa e representada também na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1793. As instituições do Estado normatizam os pressupostos que representam a dialética das lutas de classes – direitos do homem e do cidadão, individuais e coletivos – separação que faz desaparecer no Estado aquilo que, na prática, representa a expropriação do acesso aos bens materiais de um grupo social em manutenção do direito de outro grupo com poder econômico. Apesar de as mudanças históricas no cenário político, nas últimas décadas, apresentarem mudanças significativas na concretização de medidas para impedirem a manutenção dos benefícios a determinados grupos e a expansão dos bens materiais necessários à população, ainda encontramos, na realidade social, uma desigualdade que não permite, à grande parte das pessoas, o acesso aos bens e serviços mais básicos. Enfim, os direitos coletivos como normas programáticas do Estado devem se fundamentar na dignidade humana, e materializar-se na “própria realidade empírica, efetiva” de modo harmonioso no espaço social.

Ecoss das contradições sociais na educação

O panorama das contradições sociais é um problema que não reside apenas nas questões materiais, mas também na apropriação dos saberes. Tais contradições no cenário social, portanto, não se limitam aos meios de produção, uma vez que se interiorizam, também, nas instâncias culturais de acesso ao conhecimento. Neste sentido, a educação contribui para tornar explícita a visualização desta desigualdade. Esses determinantes ou catalizadores do modelo vigente capitalista exigem estratégias de intervenção por meio da educação, as quais podem se somar a outras instâncias sociais, como Marx apresentou nas ações sindicais, a fim de democratizar, não apenas meios de produção, mas também o saber. A mesma luta, portanto, contra a desigualdade na apropriação privada dos meios de produção, deve ocorrer nas escolas a fim de favorecer o acesso ao conhecimento, que “é a ferramenta fundamental de que o

homem dispõe para dar referências à condução de sua existência histórica” (SEVERINO, 2005, p. 138). Portanto, a universalização do saber não deve ser interpretada como um instrumento para formação de capital humano servindo aos interesses capitalistas.

No Brasil presenciamos, por um longo período, uma escola pública que não oferece a mesma formação que a escola particular. As escolas públicas sempre preparavam os estudantes com conhecimentos básicos para atuarem como vendedores de sua força de trabalho já na sua juventude; como afirma Saviani, os currículos tendem “a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum” (2019, p. 61); por outro lado as particulares realizam, durante todo o período da educação básica, uma preparação para o acesso à universidade, principalmente, pública. A Lei de cotas nº 12.711, de 2012 foi uma meta idealizada nas ações de políticas públicas, que possibilitou a pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, com deficiência, das camadas mais pobres da sociedade e estudantes das escolas públicas, uma oportunidade de concretizar a popularização do saber, a fim de combater mais um privilégio, até então característico das classes dominantes. Neste sentido, as contradições no interior da sociedade capitalista também determinam as desigualdades na realidade educacional.

Outro problema que podemos conceituar como ecos da consolidação burguesa na sociedade contemporânea são os documentos normativos ou as diretrizes da implantação do Novo Ensino Médio no Brasil¹¹. Um exemplo da ideologia liberal encontra-se na disciplina “Projeto de Vida”, que estabelece um plano de conteúdo fundamentado a partir dos trabalhos de Jacques Delors (1998), um defensor do modelo educacional proposto por John Dewey, que atribui ao próprio indivíduo a responsabilidade pela superação das contradições sociais.

Como afirma Bauman (2001), o Estado na sociedade contemporânea se sente cada vez mais leve em seus deveres sociais, deixando a emancipação do homem que, até então, era um dever da razão humana, à responsabilidade do próprio indivíduo. Com

¹¹ Como referência, temos o conteúdo do documento normativo para a disciplina “Projeto de Vida” da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais – “Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º ano em 2022”.

seus próprios recursos e projetos individuais, assumem a crença de transformação social, não mais coletiva, mas “individualizada”. Assim, o Estado deixa de se responsabilizar por políticas públicas que se materializem na vida social.

Segundo Saviani:

[...] socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes (SAVIANI, 2021, p. 85).

Assim, as ações de consolidação da sociedade burguesa vão do material ao simbólico. As contradições não repousam apenas nos meios de produção das mercadorias, pois o acesso ao saber internaliza, também como meio de produção, os mesmos contrastes ao se tornar propriedade privada da classe dominante. Portanto, é necessário que as metas idealizadas nas políticas públicas se concretizem na vida social, a fim de promoverem a igualdade e a dignidade da pessoa humana. Se a burguesia se infiltrou no Estado após sua ascensão econômica, cabe agora às classes sociais historicamente exploradas, a realização dessa mesma ação em busca, não apenas de maior igualdade de acesso àquilo que é necessário para satisfação das necessidades básicas, mas também da popularização do saber.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial do Tesouro e Orçamento. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento Cidadão: Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA 2022**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/orcamento/orcamentos-anuais/2022/ploa/OrcamentoCidadao.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

HARVEY, David. **Para entender O capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

Daniel, SARMENTO. Reserva do Possível e Mínimo Existencial. In: BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura (coords. científicos); PINTO FILHO, Francisco Bilac; RODRIGUES JR., Otávio Luiz (coords. editoriais). **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. Dos direitos e deveres individuais e coletivos. Artigo 5º, *Caput*. In: BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura (coords. científicos); PINTO FILHO, Francisco Bilac; RODRIGUES JR., Otávio Luiz (coords. editoriais). **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: A revolução científica segundo o senhor Eugen Dühring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

LÊNIN, Vladimir I. **El Estado y la revolución**. Buenos Aires: La Bisagra, 2014.

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

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução Nélío Schneider [Tradução Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **As lutas de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

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

MORO, M. C. F. Art. 5º, incs. XXVII ao XXIX. In: BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura (coords. científicos); PINTO FILHO, Francisco Bilac; RODRIGUES JR., Otávio Luiz (coords. editoriais). **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

PERELMAN, Michael. **The invention of capitalism** – classical political economy and the secret History of primitive accumulation. North Carolina: Duke University Press, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio. **Educação e Ética no Processo de Construção da Cidadania**. In: GOERGEN, Pedro; LOMBARDI, J. C. (orgs.) **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados – HISTEDBR, 2005, p. 137-154.

Pode o marxismo contribuir para a Educação Infantil? Alguns apontamentos para o trabalho docente

Cristiane Moraes Escudeiro¹

Eliza Maria Barbosa²

Quem reconhece apenas a luta de classes ainda não é marxista [...] Só é marxista aquele que expande o reconhecimento da luta de classes até o reconhecimento da ditadura do proletariado.
Lênin, 1920, p. 58

Introdução e justificativa

Sou formada em Pedagogia e atualmente trabalho com Educação Infantil. Além de lecionar, também sou estudante do curso de doutorado e procurei a disciplina “Leituras marxistas sobre educação” para ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre o tema, considerando ser possível fazer o entrelaçamento entre o marxismo e a educação escolar. Apesar de Marx e Engels não terem escrito nada especificamente sobre escola e ensino, seu legado sobre as relações sociais, políticas e econômicas das sociedades nos fazem refletir acerca da influência de um sistema sobre a vida e a consciência dos indivíduos a partir de suas condições materiais de existência. Além das obras desses autores, conhecer as obras de Lênin (1920), por exemplo, nos faz perceber o quanto ele cumpriu essa “missão” e nos deixou um legado sobre a importante tarefa educativa que a juventude revolucionária teria no movimento de transformação social.

¹ Aluna do curso de Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara (UNESP) e professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Araraquara.

² Professora Doutora no Departamento de Psicologia da Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara-UNESP.

Em colaboração com minha orientadora, elaboramos esse texto para refletir a relação entre o papel do Estado (burguês) e a Educação Infantil (objeto de nossa pesquisa), e a influência desse Estado sobre a vida e a escola das crianças pequenas, que ingressam nas instituições educativas formais desde muito cedo. Além disso, consideramos que a discussão sobre a consciência que o professor e demais educadores devem ter sobre o seu papel, na luta de classes, voltada para uma análise crítica da realidade e para as possibilidades de intervenção e mudança, é essencial para os processos diferenciados de apropriação e socialização do conhecimento e da cultura.

Por isso, se a princípio a procura pela disciplina foi para maior compreensão das ideias e das relações entre marxismo e educação, ao final dela, foi possível entender, com mais rigor, conceitos como: capitalismo, socialismo e comunismo; luta de classes; burguesia e proletariado; ideologia; método materialista histórico-dialético, liberdade e emancipação humana, Estado, democracia (burguesa), revolução, ditadura do proletariado, tempo de trabalho, mais-valia etc. Tais conceitos são importantes para a formação teórica da consciência de classe dos educadores que atuam com crianças pequenas. Mas, afinal, o marxismo teria contribuições relevantes para se pensar o trabalho na Educação Infantil? Estamos certas de que sim, e, no intuito de responder a tal pergunta, vamos às obras de Marx, Engels e Lênin para entendermos a influência do Estado capitalista na vida de cada indivíduo e no acesso ao conhecimento escolar.

Lênin (1913), na publicação de *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*, nos aponta a genialidade de Marx ao desvendar as contradições da sociedade capitalista que, ao tentar se manter através da divisão de classes e da ciência burguesa, como princípio de explicação e de compreensão da realidade, aprisiona os seres humanos a uma “escravidão assalariada”, na qual poucos indivíduos vivem da compra da força de trabalho, exploração da mão de obra e da expropriação da vida de muitos outros seres humanos. Assim:

A doutrina de Marx é onipotente porque é exata. É completa e harmoniosa, dando aos homens uma compreensão, integral do mundo, inconciliável [...] com toda a defesa da opressão burguesa (LÊNIN, 1913, p. 1913).

Para esse autor, o marxismo sucede a “filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês”, aproveitando aquilo que eles têm de melhor, além de ampliar e superar, a partir dessas concepções, o olhar sobre a constituição da história da sociedade e o seu processo de transformação. Dessa forma, Lênin (1913) nos propõe que compreendamos o marxismo a partir de suas três fontes e de três partes constitutivas. Primeiro que sua filosofia é o materialismo histórico-dialético e, dessa forma, é possível compreender a sociedade em seu movimento material/real, isto é, longe de ideias místicas e supersticiosas sobre o conhecimento da natureza até a formação da humanidade. Essa visão materialista permite entender o desenvolvimento social a partir de suas forças produtivas – condições reais de vida dos sujeitos – que determinam sua estrutura social, política e econômica, mas que podem modificar-se com seu progresso. Compreender esse sistema é um importante instrumento de conhecimento (e de luta) para a classe trabalhadora.

Em segundo lugar, entendendo que a estrutura econômica determina a estrutura política, inclusive para a manutenção do *status quo*, e todas as outras formas de relações humanas – pois é o dinheiro que faz a mediação entre os indivíduos –, Marx debruçou-se sobre essas formas de intercâmbio humano na sociedade em que vivia, a da produção capitalista, para estudá-las. Em seu mais célebre livro, denominado *O Capital*, ele estuda desde a troca mais simples de mercadorias até a sua grande produção, desvendando, dentro desse processo, todo um sistema contraditório de exploração do trabalho, que gera, de um lado, acumulação de dinheiro, e, de outro, extrema pobreza e opressão.

Como terceiro ponto, a doutrina marxista nos aponta a saída para esse sistema de exploração através do processo da luta de classes e da constituição de uma nova sociedade, pautada não mais na apropriação privada, por poucos, dos meios de produção, mas sim em sua total socialização. Essa nova organização social seria capaz de construir outros modelos de convivência humana, nos quais não se manteria o domínio uma classe sobre a outra. Para tanto, seria necessário destruir o capitalismo e superá-lo, avançando rumo ao socialismo e ao comunismo. Portanto, as ideias marxistas não podem ser superadas enquanto o capitalismo prevalecer como modelo de sociedade vigente.

Assim, partindo das premissas constitutivas do marxismo, apontadas por Lênin, dividimos o trabalho em quatro partes, organizando e sistematizando, dessa maneira, as obras indicadas para leitura ao longo das aulas. Pelos limites do artigo, não será possível apresentar um aprofundamento das obras, mas seus conceitos-chave auxiliarão nas discussões.

Como podemos ver em suas obras, Marx e Engels analisaram as origens da sociedade capitalista fundamentando o pensamento científico no método histórico-dialético. Para Lênin (1913, p. 191), a genialidade do marxismo estaria em “[...] ter sido o primeiro a ter sabido deduzir daí a conclusão implícita na história universal e em tê-la aplicado conseqüentemente. Tal conclusão é a doutrina da luta de classes”. Ao tentar compreender a história humana, Marx analisa a base material de produção das sociedades e seu processo de transformação a partir das estruturas econômicas – e mais tarde políticas. Em seu processo de análise, observa as contradições existentes entre os indivíduos, separados em grupos, de acordo com sua posição em determinados momentos históricos, nos quais um grupo sempre estaria sendo explorado e oprimido pelo outro.

O genial, em Marx, também estaria na proposição de que a consciência dos homens e sua ação sobre a realidade teriam como base a própria condição e produção de vida dos indivíduos, ou seja, a materialidade produziria ideias sobre a vivência e a experiência real. No entanto, em uma sociedade dividida em classes econômicas, as pessoas não teriam as mesmas condições de vida, ou seja, o mesmo acesso àquilo que é produzido coletivamente. Isso também engendraria, propositalmente, alienação e ideologias, com o objetivo de manter a separação social. No entanto, o mesmo movimento que exclui, produz dentro de si forças para a superação das contradições. Uma não existe sem a outra e, saber disso, é uma tentativa de rompimento com a percepção de se olhar para a produção da existência vital humana apenas pela via da lógica formal, ao invés da lógica da dialeticidade, isto é, por suas múltiplas determinações.

Nessa direção, podemos nos perguntar: Qual é a origem da nossa sociedade atual? Como ela foi organizada? Como se mantém? Como compreender a história universal de sua constituição? Para isso, na primeira parte de apresentação desse trabalho, reputo como importante apresentarmos algumas das principais ideias contidas na

obra *O Capital*, com a indicação, também, das leituras de *A assim chamada acumulação primitiva de capital*, *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política* e *Método da Economia Política* para a melhor compreensão das origens do sistema capitalista e dos meios utilizados para sua manutenção.

Marx (2003) esclarece que a sociedade capitalista tem sua origem nas estruturas sociais do feudalismo. Esse modelo anterior de sociedade era formado por uma população rural, constituída de pequenos camponeses presos à terra, ou seja, aos seus meios de produção, em sua atividade exclusivamente agrícola. No entanto, para que o capital pudesse surgir e se acumular, seria necessário afastar esse produtor de sua gleba, apropriar-se dela e afirmar, como condição de máxima liberdade da servidão, a venda de sua força de trabalho e o consumo sobre aquilo que seria produzido.

Estava aí instituída a ideia de se enriquecer com o próprio labor, por um lado, através de um campesinato livre e independente para trabalhar e, por outro, do capitalista responsável pela compra dessa nova mão de obra. Em outras palavras, a ideologia, como uma falsa representação da realidade ou até mesmo como seu meio de ocultação e inversão, uma vez que se afirmava que o trabalhador se libertaria da condição de servidão da sociedade feudal, livrando-se das amarras que o prendiam à vida na terra em que habitava.

Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 2003, p. 340).

Contudo, a origem histórica de separação do trabalhador de sua propriedade, apesar de parecer beneficiar o camponês, foi marcado por expulsão, usurpação e violência. A classe capitalista em formação, interessada em acúmulo de mercadorias e dinheiro, arrendou terras, destruiu casas e exterminou as antigas relações sociais de produção (MARX, 2006). Criou leis específicas para

proteção dos seus interesses e para a exploração da atividade vital alheia, que agora é considerada formalmente livre.

Nesse contexto, o antigo produtor do campo não se transforma apenas em uma massa assalariada pobre, mas também em um novo tipo de consumidor, que vende sua força de trabalho para comprar seus meios de sobrevivência. É nesse processo que a nova classe rica em formação, a burguesia, usa o aparelho do Estado como meio de regulação e de repressão para a manutenção da sociedade vigente que, no percurso da história, coloca o escravo como servo, o servo como trabalhador e o trabalhador assalariado como proletário.

A segunda parte que destacamos trata de como a sociedade capitalista está organizada e se mantém. Ela é fruto da mudança do regime feudal para um novo tipo de formação política e econômica. Nesse momento, duas classes sociais passam a existir: a burguesia e o proletariado. De um lado, temos aqueles que dominam e controlam os meios de produção, comprando a força de trabalho dos indivíduos, e, de outro, os indivíduos que vendem essa força de trabalho, justamente por não possuir mais nada além de seu próprio corpo e de suas energias vitais, uma vez que os bens comuns e a própria natureza são propriedade particular de outro. Essas duas classes, opostas e contraditórias, existem justamente porque existe esse modelo de sociedade. Uma domina a outra, a explora e a violenta, apartando-a da socialização dos instrumentos de produção, da cultura, do acesso à educação etc. Na sociedade capitalista, temos o burguês, possuidor de algum tipo de propriedade privada, que produz e vende as mercadorias produzidas com o objetivo de acumular dinheiro e capital, vivendo do trabalho alheio. Para isso, ele compra a força de trabalho da classe trabalhadora e a explora em seu grau máximo. A classe trabalhadora é aquela que, não tendo posses, isto é, nada com o que produzir ou nada para vender, tem apenas sua vitalidade corpórea para trocá-la por dinheiro, transformando-se, também, em mercadoria.

Nesse sistema, o que trabalhador produz não lhe pertence. E, além de produzir, precisa trabalhar para comprar aquilo que ajudou a fazer materialmente, contudo, nem sempre aquilo que ganha é suficiente para realizar essa compra. Não estaria aí uma contradição? Claro que sim, pois o trabalhador pagaria duas vezes por tudo o que produz e transforma: primeiro com sua força de trabalho, sua energia e tempo de vida, e depois com o dinheiro (insuficiente) que

ganha do seu esgotamento físico e mental. No final, o que sobraria? Sobra a mais-valia, que segundo Marx (2006), seria aquilo que não é pago pelo trabalho realizado e que, justamente por isso, acumula-se como capital.

O processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence sua força de trabalho [...]. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O produto, de propriedade do capitalista, é um valor-de-uso: fios, calçados, etc. Mas, embora calçados sejam úteis à marcha da sociedade e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica sapatos por paixão aos sapatos. Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, as somas dos valores dos meios de produção e a força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia) (MARX, 2006, p. 220).

As obras de Lênin (1917; 1919), denominadas *O Estado e a Revolução* e *Sobre o Estado: conferência na universidade de Svernidov*, também apontam as estratégias burguesas utilizadas para sua manutenção, cujo papel, segundo o autor, é ser instrumento de dominação da classe oprimida. Para ele, o *Estado* é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. Portanto, o Estado existe apenas se existirem contradições (e luta) classistas, pois nasce da sociedade, mas está acima dela, alienada.

[...] Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e a exploração da classe oprimida (LÊNIN, 1917, p. 36).

Lênin (1917) aponta que a burguesia, através do aparelho estatal, se manteria no poder por meio de criação de impostos e de dívidas públicas, com funcionários em situação de corrupção e privilégios, diferentes formas de obtenção de riquezas, exploração, alianças, manutenção da democracia burguesa e do sufrágio universal. Além disso, também seria utilizada uma tentativa de conciliação e de aproximação de classes, com um apaziguamento diante dos conflitos sociais vindos da própria contradição do sistema ordenado pelo capital que, nas palavras do autor, seria impossível, pois o Estado:

É antes um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos inconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes, não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1917, p. 177-178).

Nas obras *A Miséria da filosofia*, *Anti-Dühring* (Engels), *Crítica ao Programa de Gotha*, *A luta de classes na França*, *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* e *Sobre a Questão Judaica* (Marx), encontramos discussões sobre o movimento de deturpação do marxismo, as tentativas de conciliação – que já observamos ser impossíveis –, entre as classes sociais como princípio de manutenção da burguesia, o movimento contra-hegemônico dos trabalhadores e suas estratégias contra a opressão e a exploração, às quais se encontravam submetidos, e sua tentativa de compreensão da realidade para liberdade, emancipação e organização de outro modo de vida e de produção.

Nos escritos de *A miséria da filosofia*, Marx (1976) continua seus estudos sobre as concepções históricas, políticas e econômicas da sociedade capitalista, refutando teses de autores, contemporâneos seus. Nesse livro, ele faz referência a Proudhon e a Ricardo, por exemplo, que analisam a sociedade de classes sob uma perspectiva simplista, reacionária e até metafísica, a partir da linguagem

hegeliana. Isso esconde alguns conceitos principais e as relações sociais determinantes para a compreensão do processo de exploração do trabalho, como o tempo e a divisão do trabalho, o valor de uso e de troca dos produtos, o custo da produção, o salário, o dinheiro, a lei de proporcionalidade etc. Ao se deturparem as condições materiais de existência, ao não se reconhecerem o antagonismo vigente e o modo como, realmente, as mercadorias são produzidas, trocadas e vendidas, mascara-se o próprio desenvolvimento do sistema e suas leis de oposição.

Os livros *A luta de classes na França* e *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* nos apresentam alguns pontos históricos nos quais a classe trabalhadora, exausta da usurpação na qual vivia, conseguiu se organizar para a tentativa de derrubada do poder das classes proprietárias, dentro de processos de derrotas e vitórias. Em um primeiro momento, Marx (2012) afirma que a classe trabalhadora, cansada dos impostos abusivos e acreditando nas boas intenções burguesas, une-se a ela para a derrubada da aristocracia, o poder dominante da época. A ideia estava em “[...] derrubar o domínio da aristocracia financeira e libertar a indústria e o comércio das suas amarras” (MARX, 2012, p. 137).

Para isso, foram necessárias a organização de partidos, eleições diretas, voto, instituição de governos provisórios e formação de uma nova república. Nesse processo revolucionário de conquista do poder, a burguesia passa a ocupar um lugar estratégico e a oprimir os trabalhadores – aos quais estava, até então, aliada –, com uso de violência, exigindo o mesmo de antes: pagamentos abusivos em dinheiro. Assim:

Não restou alternativa aos trabalhadores: ou morreriam de fome ou partiam para a briga [...]. Travou-se a batalha pela preservação ou pela destruição da ordem burguesa. O véu que encobria a república foi rasgado (MARX, 2012, p. 62).

Nesse momento podemos apresentar a terceira parte da discussão, que foi a tentativa de superação desse modelo pela classe trabalhadora. Em ensaios e cartas dedicados à *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx e Engels (2012) refutam teses propostas por outros intelectuais como as citações de Lassale – liberal burguês de seu tempo –, que esconderiam, e mascarariam, os principais conceitos para se compreenderem o processo de produção capitalista e suas

contradições. No livro, ele discute ideias que já tinham sido defendidas, estavam consolidadas e tinham sido superadas pelo partido alemão para a compreensão do movimento de luta dos trabalhadores, mas que estariam, agora, sendo colocadas em “xeque” pela influência das concepções burguesas partidárias. Também expõe os conceitos sobre trabalho, fruto do trabalho e seus meios, divisão justa, direito igualitário etc. Assim como aponta caminhos para a superação da ordem burguesa, discutindo a distribuição da produção e da socialização de seus instrumentos.

Marx (2012, p. 29), ainda nesse programa, propõe a superação do modelo capitalista por um comunista, agora como “sociedade cooperativa, fundada na propriedade comum dos meios de produção”, na qual a escravização dos indivíduos seria superada e seria possível dar “[...] de cada um segundo suas capacidades, para cada um segundo suas necessidades (p. 32)”.

Nesse processo revolucionário de superação social, com a tomada de poder pela classe trabalhadora, o Estado, órgão até então construído e organizado para manter a ordem do capital e da exploração, definiria até ser completamente superado, pois sua existência só se manteria enquanto fosse mantida uma sociedade antagonica. A conhecida democracia reacionária, estatal e burguesa, iria se extinguir até a construção do “modelo ditatorial revolucionário do proletariado” (p. 43), no qual

[...] o Estado desse período deve necessariamente ser um Estado democrático de uma maneira nova (para proletários e despossuídos em geral) e ditatorial de uma maneira nova (contra a burguesia) (LÊNIN, 1913, p. 59).

Esse processo, sobretudo, iria se constituir em um movimento de emancipação e liberdade das classes até então oprimidas e sujeitadas. Mas, para Marx (2012), não seria possível emancipar apenas um grupo ou uma nação. Seria necessário libertar “internacionalmente”, pois “[...] o húngaro não será livre, nem o polonês, nem o italiano enquanto os trabalhadores permanecerem escravos (2012, p. 65)”. O autor discute essa afirmação também no livro *Sobre a Questão Judaica*, em que nos apresenta concepções sobre emancipação política e emancipação humana. Nesse contexto, Marx (2010) afirma que não seria possível a tentativa de tornar livre politicamente um povo enquanto esse mesmo povo estivesse

subordinado à ordem do capital. Para a superação, seja ela em sentido for, é necessário, antes de tudo, quebrar as correntes com as quais o capital escraviza toda humanidade de um polo a outro.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornar ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica (MARX, 2012, p. 54).

Nessa direção, Lênin (1913), a partir dos fundamentos marxistas sobre a ditadura do proletariado, para seu livramento da manutenção burguesa, sistematiza as tarefas dos trabalhadores como classe revolucionária que se consistiriam em: unir todos os trabalhadores e explorados na luta contra a burguesia pelo seu papel econômico na grande produção, dominar o poder político (poder de Estado ou organização centralizada da força), usar a violência para reprimir a resistência dos espoliadores, dirigir a imensa massa da população na prática da “organização” da economia socialista, educar o partido operário, conduzir todo povo ao socialismo, excluir o antagonismo de classes e deter o poder político.

Ainda nas obras *A doença infantil do esquerdismo no comunismo*, *Sobre o direito das nações à autodeterminação* e *As tarefas das Uniões da Juventude*, Lênin (1913; 1914; 1920) propõe, acima de tudo, os afazeres dos jovens socialistas no movimento revolucionário e na luta contra o oportunismo, o papel da escola e seu caráter educativo. O autor traz a experiência da Rússia revolucionária e seu contexto para a implementação de um novo modelo de sociedade. Fala da importância da disciplina e de manter objetivos comuns. Citando Marx e Engels, “não seria um dogma, mas um guia para a ação” (LÊNIN, apud MARX; ENGELS).

Não *acreditarmos* no ensino, na educação e formação se estes estivessem encerrados apenas na escola e separados da vida tempestuosa. Enquanto os operários e os camponeses continuarem oprimidos pelos latifundiários e capitalistas, enquanto as escolas continuarem nas mãos dos latifundiários e capitalistas, a geração da juventude permanecerá cega e ignorante. Mas a nossa escola deve dar à juventude as bases do conhecimento, a capacidade de forjar por si mesmos concepções comunistas, deve fazer deles homens cultos. A

escola deve, durante o tempo que os homens estudam nela, fazer deles participantes na luta pela libertação em relação aos exploradores. A União Comunista da Juventude só justificará o seu nome, só justificará que é a União da jovem geração comunista, se ligar cada passo da sua instrução, educação e formação à participação na luta comum de todos os trabalhadores contra os exploradores. Porque vós sabeis perfeitamente que enquanto a Rússia for a única república operária, e no resto do mundo existir a velha ordem burguesa, seremos mais fracos do que eles, que nos ameaça constantemente um novo ataque, e que só aprendendo a manter a coesão e a unidade venceremos na luta futura e, uma vez fortalecidos, tornar-nos-emos verdadeiramente invencíveis. Deste modo, ser comunista significa organizar e unir toda a jovem geração, dar o exemplo de educação e de disciplina nesta luta. Então podereis começar e levar até ao fim a construção do edifício da sociedade comunista. Para vos tornar isto mais claro citarei um exemplo. Nós chamamo-nos comunistas. Que é um comunista? Comunista é uma palavra latina. *Communis* significa comum. A sociedade comunista significa que tudo é comum: a terra, as fábricas, o trabalho de todos – eis o que é o comunismo (LÊNIN, 1980, p.395).

Nesse sentido, seria tarefa da classe emancipada comprometer-se com o processo de educação de toda a sociedade, das gerações anteriores, que não tiveram acesso à escolarização, e das futuras, como garantia de manutenção do bem comum. Mas, para o autor, não seria a ideia de abandonar tudo aquilo até então construído e organizado socialmente, incluindo-se as escolas, mas superar aquilo que ainda exclui e mantém o trabalhador apartado do conhecimento e da possibilidade de vida intelectual. Para Lênin (1980, p. 391), não bastaria apenas criticar o sistema, a burguesia e todas as formas de opressão, pois a juventude revolucionária ou “a nova geração tem à sua frente uma tarefa mais complexa [...], transformar o comunismo em guia do vosso trabalho prático”.

É nesse contexto que apresentamos a quarta parte desse trabalho, refletindo sobre o papel da educação na formação de uma nova sociabilidade entre os indivíduos. Primeiro, é importante destacar que as ideias marxistas, a partir do que se expôs neste trabalho, são mais atuais do que nunca, uma vez que nos encontramos ainda dentro da sociedade capitalista. Sendo assim, pertencemos a uma classe social, seja ela a da burguesia ou a dos trabalhadores. Nesse sentido, a primeira etapa seria nos

reconhecemos dentro de uma delas. Tomado esse nível de consciência, compreende-se que, justamente por isso, o acesso que nós, indivíduos, temos sobre a produção dos bens materiais e imateriais são condicionados à origem social e à nossa origem.

Se entendermos nossa posição social na sociedade de classes, também podemos perceber que ela é controlada por um Estado burguês, que usa toda sua força econômica e política para manter, de forma violenta, seja fisicamente ou simbolicamente, cada indivíduo em um determinado lugar. No entanto, na contramão de tudo isso, sabemos que essa violência também é a mola propulsora para a tentativa de superação de toda e qualquer forma de opressão, à medida que cada sujeito, afastado do mínimo para sua sobrevivência, luta por melhores condições de vida e de trabalho.

Pensando no processo de escolarização da infância, temos os “pequenos” como aquele grupo mais excluído de condições sociais dignas de sobrevivência, marginalizada e lançada a todo e qualquer tipo de assistência social³. No contexto brasileiro, a criança que frequenta a educação infantil, originária da classe trabalhadora, pertence a uma família muitas vezes conduzida por mulheres solas (mãe, avós etc.), negras e com baixa escolarização. A escola oferecida a elas tem um histórico de assistencialismo em detrimento do ensino de conteúdos, e o Estado, condutor das políticas públicas para essa faixa etária e interessado na ordem política e econômica vigente, mantém tanto os professores (e outros trabalhadores da área) quanto as propostas de educação, em níveis de esvaziamento de conteúdos e de precarização da formação intelectual e das condições de trabalho – basta ver as reformas atuais nos currículos e a implantação da BNCC⁴, por exemplo. Sendo assim, a criança já começa sua vida escolar nesse contexto de luta pelo acesso ao saber.

Portanto, é preciso avançar na compreensão de que o professor e demais educadores e profissionais da educação precisam se apropriar do processo de constituição da história das civilizações. Além disso, precisam aprender conteúdos históricos e filosóficos sobre as relações da criança com sua realidade (e experiência social)

³ Para maior aprofundamento, indicamos a leitura do artigo “Histórias da Educação Infantil Brasileira”, de Moysés Kuhlmann Jr.

⁴ Pelos limites desse trabalho, sugerimos a leitura do artigo “Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?”, de Juliana Campregher Pasqualini e Lígia Márcia Martins.

inseridas em um dado período do tempo e espaço para que possam pensar a formação dos conceitos de infância em diferentes sociedades, já que determinados comportamentos mudam de acordo com a época e com as vivências infantis. Isso significa que devemos olhar a criança, mas na tentativa de enxergar o seu movimento de constituição e de mudança, e apreender quais seriam as influências para a formação desse sujeito dentro da escola, no interior de uma sociedade capitalista.

A partir da Pedagogia histórico-crítica, Saviani (2020), em seu artigo “Infância e Pedagogia histórico-crítica”, nos apresenta o exercício de se compreender a infância sob diferentes perspectivas, mas dentro de uma unidade de análise. O que seria isso? Para o autor, a criança deve ser vista em seus aspectos físicos, biológicos, psicológicos, mas, sobretudo, culturais, pois este último definiria o nosso caráter humano. Sendo assim, para que a criança se constitua como criança, isto é, humanize-se, ela precisa se apropriar da cultura de seu meio social, através dos processos de educação. Assim, “[...] Não se pode, pois, prescindir do *a priori* cultural da tarefa educativa” (SAVIANI, 2020, p. 256).

Dentre outras proposições, o autor nos dá, como referência para reflexão, concepções sobre “criança e liberdade”, “criança e consciência” e “educação das crianças”. Observamos que ainda temos resquícios do modelo disciplinador nas escolas e a tentativa constante de cercear a liberdade e autonomia da criança como forma de controle. O uso da violência física e psicológica podem ainda permanecer presentes, caso esse educador não adquira outros modelos de infância, pautados em uma visão mais comunista e solidária de sociedade para orientar suas atividades educativas e sua relação com os pequenos. Nesse caso ele, de forma inconsciente, acabaria reproduzindo comportamentos de opressão, como os já realizadas pelo Estado burguês.

No texto, Saviani (2020) afirma que a criança é um ser situado em um determinado tempo e espaço, por isso, sempre irá reagir às situações que vive, aceitando, rejeitando ou transformando – o que constituiria sua forma livre de ser. Partindo dessa compreensão, o educador, dotado agora de novas ideias e de conhecimento histórico, poderia proporcionar práticas educativas nas quais a apropriação do conhecimento, a liberdade e a responsabilidade mantivessem vínculos constantes. Além disso, entenderia que seu

estudante poderia (ou não) aceitar, rejeitar ou transformar os conteúdos recebidos e as relações estabelecidas. Portanto, estaria aí a emancipação de uma escola, cujo objetivo anterior era disciplinar os corpos infantis para a reprodução do sistema burguês no qual vivemos, influenciados por um Estado opressor.

Sobre a questão da consciência, Saviani aponta a necessidade de o educador reconhecer a criança como um ser livre (com o ensino de responsabilidades). Quando isso é reconhecido, deve-se manter uma comunicação com o estudante de acordo com o grau de maturidade, colocando-se no seu ponto de vista e em seu lugar, na tentativa de perceber como essa criança entende a realidade. Dentro desse processo, criar, ainda, condições para que a situação também seja invertida, com o objetivo de mobilizar o aprendizado espontâneo em direção ao conhecimento adquirido de modo intencional, ou seja, com apropriação da cultura em geral.

Em contrapartida, os profissionais da educação, que já ascenderam a uma consciência de classe, a uma visão histórica e a um posicionamento filosófico sabem que é necessário e extremamente importante instrumentalizar os filhos e as filhas da classe trabalhadora, garantindo o acesso ao conhecimento, produzido pelo conjunto da sociedade. Mas para fazer isso, devem ter, contudo, comprometimento com seu próprio processo de apropriação da cultura, pois se entende que o saber, apesar de mantido na mão de poucos, é produzido coletivamente e, por esse motivo, precisa ser defendido como propriedade comum a todos. Nessa direção, está a tarefa comunista a ser realizada para si e para as próximas gerações: socializar o conhecimento para superar o modelo capitalista em busca de uma vida mais coletiva e humana. Que os ideias da juventude revolucionária possam nos servir de inspiração.

Referências

ENGELS, F. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Tradução Nélio Schneider, 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015 (Coleção Marx e Engels).

LÊNIN, V. I. Sobre o direito das nações à autodeterminação, 1914. **Obras Escolhidas em Três Tomos**, 1980, Tradução: Edições “Avante!” Lisboa, Edições Progresso - Moscovo, **Prosvetchénie** n.

4, 5 e 6, com base nas **Obras Completas** de V. I. Lênine, 5. ed. em russo, t. 25.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. Tradução Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 1917.

LÊNIN, V. I. Sobre o Estado: Conferências na Universidade de Svernidov, 1919. **Obras Escolhidas em Três Tomos**, 1977, tomo 3, p. 176 a 189. Edições Avante! - Lisboa, Edições Progresso - Moscovo. Tradução Edições “Avante!” com base nas **Obras Completas** de V. I. Lênine, 5. ed. em russo, t. 39, p. 64-84.

LÊNIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**, 1913, Lisboa, Edições progresso, 1980.

LÊNIN, V. I. **Esquerdismo**: Doença Infantil do Comunismo. Primeira edição como panfleto, Junho 1920. Lisboa, Edições progresso, 1980.

LÊNIN, V. I. As tarefas das Uniões da Juventude: Discurso no III Congresso de Toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia, 1920. **Obras Escolhidas em três tomos**, Edições “Avante!”, 1977, t3, p. 386-397. Tradução Edições “Avante!”_com base nas **Obras Completas** de V. I. Lênine, 5.ed. em russo, t.41.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção clássicos).

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1, 23ª ed. Tradução Reginaldo Sant’Anna, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. Tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **As lutas de classe na França, de 1848 a 1850**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

SAVIANI, D. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

Políticas educacionais para a educação do campo: a participação do Estado e dos Movimentos Sociais

Pamela Tardivo¹
Maria Cristina dos Santos²

A educação no Brasil, de modo geral, é marcada pela dualidade e pela exclusão de determinadas parcelas da população, pela fragmentação da escola, o que estabeleceu caminhos diferentes para os indivíduos de acordo com sua classe social - situação que ainda se segue até os dias atuais. O índice de analfabetismo era muito alto na primeira metade do século XX e foi nesse período que se iniciou, no Brasil, uma mobilização de educadores que defendiam a fixação do homem no campo através da escolarização, como um antídoto contra o forte movimento migratório impulsionado pelo desenvolvimento do capitalismo no campo e a incipiente industrialização urbana.

Também nesta época aconteceram as primeiras tentativas de consolidação de uma educação rural que, no final do século XX, passou a ser chamada de educação do campo (SANTOS NETO; BEZERRA NETO, 2021. p. 36). De acordo com Maia (1982, p. 2) o debate sobre a questão educacional, desde as últimas décadas do século XIX, pautado em sentimentos nacionais como a “vergonha” do analfabetismo, encontrou mais um tema mobilizador: a educação para promover a volta ao campo.

Apesar dos avanços no atendimento educacional da população brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi a pressão e a organização dos movimentos sociais de luta

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

² Doutorado em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSCar campus São Carlos. São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar/UFSCar. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-3130-9433>.

pela terra que promoveram as maiores conquistas para a educação da classe trabalhadora do campo.

A educação do campo não deve ser vista apenas como uma modalidade de ensino, mas também como uma política pública que visa garantir à população que nele habita os mesmos direitos que garantem à população urbana, pois, desde o início da luta pela educação a população do campo sempre foi deixada em segundo plano. Não houve, de forma condizente, uma educação voltada à cultura dessa população, assim como não houve legislação específica que garantisse o direito a essa educação com qualidade (CALDART, 2003).

Deste modo, o artigo procura apresentar alguns aspectos da luta da população do campo em busca de uma educação que contemple suas necessidades, especificidades e sua cultura, ou seja, uma Educação do campo que lhe é de direito – e isso é papel do Estado.

Para isso, o presente texto está dividido em duas partes: na primeira, tratamos da luta da população camponesa em busca de uma educação que contemple suas especificidades e, na segunda parte, nos debruçamos sobre o papel do Estado no atendimento a essas demandas e os desafios que essa população tem enfrentado para garantir seus direitos diante de um Estado capitalista, posicionado na luta de classes em defesa dos interesses da classe dominante.

Educação do Campo: protagonismo dos movimentos sociais

A luta pela educação do sujeito que reside no campo avançou a partir de 1980, como resultado das reivindicações dos movimentos sociais liderados pelo MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), um dos mais importantes movimentos sociais do país e que tem um papel fundamental na luta por uma educação igualitária para o povo do campo. O MST tem ocupado lugar de destaque no cenário nacional desde 1980, decorrente de suas lutas pela Reforma Agrária, reivindicando direitos como moradia, transporte, saúde e educação (SOUZA; SANTOS, 2007).

O MST não só lutou pelo acesso à terra, mas também começou a lutar por uma educação para a população acampada e assentada. Assim, aos poucos, a luta pelo direito à Educação começou a fazer

parte da organização social das massas que lutavam pela Reforma Agrária. O grande desafio pedagógico que ali se apresentava era, portanto, pressionar para que a escola fosse assumida pelos próprios sujeitos que a conquistaram, incluindo, sobretudo, os educadores, ou seja, o sujeito do campo não faz sozinho a sua escola, assim como não avança sozinho na luta pela Reforma Agrária. Diante disso, Cardart (2003) afirma:

A leitura pedagógica das práticas sociais do MST, ou a constituição do Movimento como sujeito pedagógico, somente é possível no diálogo com outros sujeitos das práxis educativa. A própria compreensão de que as escolas do MST são escolas do campo é fruto da abertura dos Sem Terra à sociedade. Estamos nos referindo aqui a uma identidade que se produz em perspectiva, ou seja, na relação com outros sujeitos sociais e com o movimento da história. O isolamento político, cultural, pedagógico, não constrói o projeto maior de que aqui se trata (CALDART, 2003, p. 66).

Para que se pudesse entender melhor o surgimento das propostas sobre educação do campo, foi necessário um exame das condições da realidade, tais como: os ideários em defesa de uma educação que fosse “adequada à cultura e a vida dos sujeitos do campo”, de modo que ela trouxesse transformações à vida dos sujeitos e da comunidade.

Segundo Roseli Caldart, a educação do campo não nasce como uma crítica à educação em si mesma, mas como uma crítica prática e como uma denúncia que envolve “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” o que faz dela um “contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (2009, p. 39).

Diante das mobilizações e lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, o Estado passou a financiar programas de educação do campo, inicialmente através do Ministério do Desenvolvimento Agrário expresso pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011).

De acordo com Caldart (2003), logo no início os trabalhadores “sem-terra” acreditaram que o fato de se organizarem para lutar por

uma educação era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais, dos quais eram excluídos pela sua própria condição de trabalhador; porém, perceberam, depois, que essa luta tratava de um fato um pouco mais complexo, que revelava dois problemas: o primeiro deles era o fato de que muitas famílias trabalhadoras do campo, e também da cidade, eram privadas do acesso a esse direito, e o segundo quando perceberam que somente poderiam ter acesso à escola se fosse possível transformá-la, de modo que ela pudesse contemplar as especificidades e necessidades daquela determinada população, uma vez que as escolas já existentes desconheciam a realidade dessa população, suas formas de saber, de aprender e de ensinar.

Assim como proposto anteriormente, as discussões acerca da ‘educação do campo’ se iniciaram no cenário educacional no final da década de 1980, dando uma nova conotação ao conceito, que deixava de se chamar educação rural, pois, de acordo com o “movimento por uma educação do campo”, grosso modo, ela representava uma oferta de educação *adaptada* à realidade do meio rural, uma vez que havia sido criada para os alunos da zona urbana, sem que fossem levadas em conta suas particularidades. Por isso, seria pensada uma nova forma de se educar, que passaria a se chamar Educação do Campo, a qual deveria, por finalidade, garantir o acesso à educação para o trabalhador que vive do campo no local em que ele habita (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011, p. 99).

Se retomarmos as bases do movimento “Por uma educação do Campo” percebemos que ele nasceu por meio dos debates idealizados no interior do próprio MST, que ganhou maior atenção por volta de 1998, quando aconteceu, em Brasília, o I ENERA – Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária. Assim, a educação, segundo esse movimento, deveria estar voltada para uma perspectiva de transformação, tanto social quanto econômica, investindo nos processos de informação e reflexão a partir da realidade desta comunidade, a fim de garantir melhores serviços e fornecer melhorias na qualidade de vida daqueles sujeitos (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011).

Ainda de acordo com Bezerra e Bezerra Neto (2011), o conceito Educação no Campo reforça que ela é uma educação feita pelos próprios sujeitos, que participam desse processo, uma vez que se consideram as particularidades de cada sujeito, seja ele o homem urbano, o homem rural, o ribeirinho, o quilombola, os indígenas, os

povos das águas e florestas, entre outros. Busca-se a construção de uma escola que seja pública e de qualidade para todos, independentemente do lugar onde cada qual vive.

É necessário frisar, aqui, a relação existente entre a educação do campo e as lutas de classes. As reivindicações para a construção da Educação do Campo só se tornam possíveis devido à maneira como os movimentos ditos socio-territoriais camponeses organizam-se e conquistam diversos direitos, inclusive aqueles de que se encontravam historicamente excluídos. Dessa forma, a Educação do Campo demonstra mais uma etapa de avanço na luta desses movimentos camponeses, os quais são datados com o início da luta pela terra, até chegar à Educação do Campo.

A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade em que ele está inserido e nasceu como crítica à realidade da educação brasileira. A educação do campo surge no contexto histórico dos movimentos sociais que protagonizaram sua criação, com destaque aos movimentos de luta pela Reforma Agrária e o MST. Através de estudos realizados por Freitas e Souza (2015), verifica-se que a Educação do Campo surgiu da problemática da exclusão, inerente ao sistema capitalista, que atingia a população campesina e articulou-se de forma direta aos diferentes processos de luta social.

Assim, a Educação do Campo originária dos movimentos sociais conquista um direito extensivo ao conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e a exclusão dessa população ao acesso a políticas públicas e as de educação.

O Estado na luta pela Educação do Campo

Saviani (1982), em sua obra *Escola e Democracia*, salienta que a escola é determinada socialmente; sendo a sociedade em que estamos inseridos, fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes com interesses claramente opostos, a escola sofre a determinação desse conflito que caracteriza a sociedade. Sendo assim, a educação do campo deve ser compreendida como um direito que historicamente vem sendo negligenciado no conjunto

das políticas públicas da educação brasileira, para que se reflita a respeito e se alcancem ações efetivas, e a população do campo possa conseguir melhores condições para estudar e investir na qualidade de sua educação, bem como em outras políticas públicas necessárias a sua realidade (FREITAS; SOUZA, 2015).

Compreender o sentido e a importância da realização das políticas públicas a favor da classe trabalhadora no contexto da sociedade capitalista, neoliberal e neoconservadora, representa compreender, de fato, a garantia do direito aos bens e aos serviços públicos, e, neste caso, o direito à educação, assim como a permanência em uma escola que seja de qualidade. A educação deve ser compreendida como recurso fundamental à população, composta, reconhecidamente, por sujeitos de direitos, para que possam evoluir e unificar forças entre todos os movimentos sociais presentes, em defesa de uma educação como direito universal inalienável (SANTOS; BEZERRA NETO, 2017):

[...] estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por políticas públicas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massas e, conseqüentemente, o enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de “contaminação ideológica” ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes e neste momento histórico em particular. Entendo que esse recuo seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a história da educação brasileira (CALDART, 2009; p. 56).

Diante disso, cabe aos movimentos sociais o desafio de padronizar as lutas, a fim de mostrarem, na prática, o discurso da universalização da educação, vinculando, neste sentido, esta luta às demais lutas sociais, para que assumam um caráter de luta de classes. É importante salientar que o recuo por parte dos movimentos sociais na luta pela educação significaria, neste caso, uma diminuição drástica da pressão pelas conquistas de direitos que já estão reconhecidos, ou seja, se a pressão dos movimentos sociais diminuir, o governo não conseguirá avançar nas políticas focais.

O risco efetivo de recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de educação do campo torna-se uma questão crucial para se debater nesse momento, por conta do

enfraquecimento desses movimentos ou pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes – recuo que seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora, assim como para a história da educação no Brasil (CALDART, 2009).

A educação destinada à classe trabalhadora é marcada pela luta de classes, e, quando essa classe trabalhadora consegue ter acesso à educação escolar, ao conhecimento sistematizado, o conteúdo do ensino é esvaziado. Além desse constante esvaziamento, que torna o conhecimento precário, as escolas acabam sendo sucateadas em sua infraestrutura. Em sua obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Marx acompanhou e analisou a história desse período com o objetivo de interpretar a luta de classes ali representada: a luta entre a burguesia e o proletariado, que contava, inclusive, com a participação do campesinato e dos grandes proprietários fundiários, em meio às tendências políticas, sociais e econômicas vigentes nesse processo histórico, que culminou com o golpe de Luís Bonaparte (MARX, 2011).

Para Marx (2011), o Estado seria originário da necessidade de um grupo, ou mesmo de uma classe social, de manter seu domínio econômico por meio de um domínio político sobre outros grupos ou classes. Assim, não era o Estado que determinava a organização das sociedades, e sim a composição dessas sociedades juntamente com suas relações de classe que determinavam a estrutura do Estado. De acordo com a teoria marxiana, a função do Estado seria a de defender os interesses das classes ditas dominantes, por meio de seus instrumentos de regulação. Assim como Marx (2011) pontuou em sua obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, o Estado nem sempre é administrado diretamente por um “burguês”, mas sua estrutura necessariamente caracteriza-se como burguesa, pois representa os interesses da classe dominante, sendo, dessa maneira, um Estado estruturado, dentro das sociedades capitalistas, em função do próprio capital.

Para o Estado, tanto o dinheiro e a mercadoria quanto os meios de produção e de subsistência são compreendidos como capital, e exigem sua transformação neste próprio capital, porém, tal transformação só é possível em determinadas circunstâncias, uma vez que duas espécies diferentes de possuidores de mercadorias devem se deparar e entrar em contato: de um lado, possuidores de dinheiro através do meio de produção e dos meios de subsistência,

que se proponham em valorizar a soma-valor mediante a compra da força de trabalho alheia, e, do outro lado, trabalhadores livres, vendedores de sua própria força de trabalho. A esses trabalhadores livres assim como aos escravos, não pertencem os meios de produção, diferente do camponês, por exemplo, que possui sua economia autônoma (MARX, 2013, p. 340).

A forma de atividade educativa mais desenvolvida no capitalismo é, de fato, a educação escolar, compreendida como um forte instrumento de emancipação, ao transmitir conteúdos diversos, organizados conforme as condições materiais de produção e também de reprodução da vida e da sociedade como um todo. “As escolas hoje vivem um momento de universalização, ou seja, globalização da educação, proporcionado por um sistema de ensino que, ao mesmo tempo que inclui, pode se tornar um modelo excludente” (SOUZA; JOSLIN, 2018, p. 96). O sistema educacional tenderia a perpetuar o sistema capitalista, uma vez que haveria um grande esforço, por parte dos capitalistas, em precarizar cada vez mais a formação dos trabalhadores. A educação deve ter por objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, a emancipação humana, cabendo, então, ao Estado garantir uma formação base, desde a educação infantil até a educação básica.

Marx acreditava que a educação era parte da superestrutura de controle, as quais eram usadas pelas classes dominantes. Toda luta de classes é uma luta política, sendo que a burguesia fornece ao proletariado elementos que se destinam a sua própria educação, sendo elas, portanto, armas contra si mesmos. Por conta disto, ao aceitar as ideias transmitidas pela escola à classe dos trabalhadores – o proletariado –, cria-se uma falsa consciência, que a impede de perceber os interesses de sua própria classe (MARX, 2012).

Em aliança com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” permitem a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, de gênero, econômica, geração e etnia presente no campo, as quais foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – “constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo” (HAGE, 2006, p. 4).

Diante das conquistas da Educação do Campo pelos movimentos sociais deve-se ressaltar as seguintes políticas públicas: Programa Nacional de Educação

na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) – responsáveis por representar a capacidade de articulação proposta pelos movimentos sociais, pois tais políticas públicas somente são compreendidas se interpretadas, e estabelecidas, nas relações entre os movimentos sociais camponeses e o Estado (SANTOS; SILVA, 2016).

O PRONERA surgiu em decorrência das discussões do I ENERA – Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, com o intuito e a necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais, tendo sido a pressão realizada pelo MST decisiva para sua estruturação e a liberação de orçamento. O objetivo desse Programa é a democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, a fim de respeitar as particularidades dos sujeitos sociais e contribuir para a permanência dos agricultores no campo. Diante disto, Santos e Silva (2016) afirmam que maior finalidade do PRONERA é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

Já o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi constituído no ano de 2007, pelo Ministério da Educação, por meio da iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cujo objetivo era viabilizar a criação dos cursos de licenciatura voltados à Educação do Campo, promovendo a escolarização e a formação de educadores por área de conhecimento, a fim de incentivar que estes profissionais atuassem na área da educação básica junto às escolas do campo, de forma a integrar ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi criado através do Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, lançado pela ex-presidente Dilma Rousseff no ano de 2012. Esse Programa visava oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo, e era estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica, esse último recentemente criado e, por isso, precisa ser ainda mais debatido no âmbito da educação do campo (SOUZA; SILVA, 2016).

Portanto, fica evidenciado que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do próprio Campo, estabelecendo um conjunto de princípios e procedimentos a fim de se adequar ao projeto institucional dessas escolas às Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como base a legislação educacional como previsto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a qual institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Considerações Finais

Diante do que foi exposto, vê-se, ao longo do texto, parte da trajetória de luta da população camponesa em busca de educação que garantisse a qualidade de ensino e que lhe fosse de direito, assim como contemplasse suas particularidades; investigando, sobretudo, qual seria o papel do Estado diante dessas questões e como ele teria contribuído ou não nessa busca de direito.

Entendemos que a educação escolar é algo substancial para a humanidade, e o Estado, aparelhado pela burguesia, faz com que a educação adote um caráter dual, característica de uma educação de base capitalista, confirmada nos limites das classes sociais, e expressando a fragmentação da educação quando oferece caminhos diferenciados de acordo com a classe social do estudante, repartindo os sujeitos na divisão do trabalho: de um lado os explorados e, do outro, os exploradores.

Por isso, a educação do campo não pode ser compreendida apartada das políticas públicas, ressaltando o fato de que o

Movimento pela Educação do Campo ao reivindicar políticas públicas específicas, torna-se protagonista das organizações e dos movimentos sociais nos quais se sustentam.

Diante disso, é importante considerar que o direito à educação, de modo geral, é direito fundamental do ser humano, para que sejam desenvolvidas habilidades e capacidades no meio social. Logo, quando falamos em Educação do Campo, falamos justamente em garantir, a essa parcela da população, os mesmos direitos educacionais que o homem do meio urbano possui, com a mesma qualidade educacional, ou seja, que esteja no mesmo patamar de igualdade, que tenha os mesmos direitos. Cabe ao Estado o dever legal de garantir que uma educação de qualidade seja entregue a todos.

Referências

- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, v.01, n.01, jul/dez, 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/209>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): Manual de operações**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan/jun, 2003. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** frj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/35F/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

FREITAS, G. R.; SOUZA, R.R. de. Estado, política e educação do campo: uma re-visão de conceitos à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Exitus**, Santarém, PA, Vol. 5 N° 2 p. 101-113 Jul./Dez.2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6078572.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniaio.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031-Int.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, 1 (3): 5-11, 1982. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.em-aberto.1i9.%25p>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MARX, K. A assim chamada Acumulação Primitiva. In: MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. Prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **A luta de classes na França**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/as-lutas-de-classes-na-franca.pdf/view. Acesso em: 16 dez. 2021.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações que habitam no meio rural. **Impulso**, Piracicaba, 27(70), 17-32, set.-dez, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3365/2015>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L. Aspectos históricos sobre a educação no campo. In. SANTOS, M.C. dos; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas multisseriadas.** São Carlos: Pedro & João, p. 33-44, 2021.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**[view/1549](#). Acesso em: 15 mar. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Coleção Polêmica do Nosso Tempo, Campinas, SP: Autores Associados, 1982.

SOUZA, G. J. de; JOSLIN, E. B. As implicações do capitalismo na educação. **Revista Ciência Contemporânea**, jun./dez. 2018, v.4, n.1, p. 95-112. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31. Acesso em: 05 mar. 2022.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. Educação do campo: Prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educacional**, v.7, n.22, p. 211-227, set./dez, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.labeleduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Fernando-Henrique-1dialogo-1584.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

A Educação Sexual nas escolas frente à moral burguesa/religiosa

Izelma de Souza Costa
*Luiz Bezerra Neto*²

Ao pensar em processos educacionais que envolvam a educação sexual na escola, é comum associá-los apenas a questões de natureza biológica. No entanto, é importante destacar que a educação sexual envolve discussões acerca da identidade de gênero, da orientação sexual, do respeito à diversidade, assim como em questões relativas à família – e também em relação ao corpo de cada membro das famílias –, entre tantos outros pontos relevantes a serem abordados pela instituição escola.

Segundo a retrospectiva histórica da Educação Sexual no Brasil, de Ribeiro e Monteiro (2019), a educação sexual, apesar de figurar no cenário educacional brasileiro desde 1933, com os esforços pioneiros de José de Albuquerque e o seu círculo Brasileiro de Educação Sexual, seu reconhecimento como uma ciência a ser desenvolvida de forma planejada pela escola ocorreu somente a partir de 1997, precisamente no volume 10 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* na condição de tema transversal.

A partir daquele momento, muito se discutiu e pouco se implantou efetivamente nas escolas. Em parte, isso se deu pelo pouco preparo de grande maioria dos professores para trabalhar com esse tema em suas aulas; e também em função de um levante contrário à efetivação prática da educação sexual nas escolas por alguns segmentos da sociedade, sobretudo aqueles mais ligados a grupos ou seitas religiosas, com representação social, sobretudo, na política brasileira.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, professora de Ensino Fundamental da rede de ensino do Estado do Amapá- i.costabiopedagoga@gmail.com

² Professor titular do Departamento de Educação da UFSCar e do PPGE. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC-HISTEDBR/UFSCar. lbezerra.ufscar@gmail.com

Ao observar quem eram ou quem são, ainda hoje, as pessoas que colocam obstáculos para concretização da educação sexual na escola, identificam-se pessoas que se autodenominam “pessoas de bem”, cujos discursos proclamam o “familismo” heteronormativo como o único modelo aceitável socialmente dentre as inúmeras possibilidades de configuração deste gênero de agrupamento humano – a família.

Percebe-se também, que tal arranjo se apresenta envolto por um discurso que carrega em si uma “preocupação” exacerbada com as crianças. Haja vista que, sob essa ótica, uma vez que as crianças tenham acesso à educação sexual ofertada pela escola, estariam sujeitas a uma espécie de corrupção sexual, que as transformaria em homossexuais, travestis, lésbicas, transexuais, ou, ainda, desenvolveria nelas interesses que as levariam a vivenciar práticas sexuais de forma precoce, descuidada e com acentuado distanciamento dos ensinamentos morais de seus familiares, quando não contrários a eles.

Por mais rasos, infundados e contestáveis que tais argumentos sejam, por meio deles construiu-se uma falácia que desencadeou, no país, um movimento denominado “ideologia de gênero”, cuja finalidade era distorcer e negligenciar toda e qualquer informação referente à educação sexual na escola.

Esse movimento foi sustentado politicamente, sobretudo, por representantes que compunham, no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, a chamada “bancada da Bíblia”, e articulou-se com vários setores e várias categorias, de modo a impor sobre as discussões do tema a retirada de trechos que visavam à promoção de igualdade de gênero e de orientação sexual na escola. De acordo com Reis e Egerrt (2017), em meados de 2013 e 2014, no Senado federal e na Câmara federal, respectivamente, aprovou-se o texto que, posteriormente, se configuraria como o projeto de Lei nº 13.005 de 25/06/2014, posteriormente Plano Nacional de Educação.

É válido destacar que esse documento promoveu um forte embate de ideias e de movimentos que, de um lado, buscavam proporcionar a inclusão com igualdade de acesso e de permanência, na escola, de pessoas cujos estereótipos e estigmas lhes impediram o ingresso ou lhes causaram a expulsão voluntária. De outro lado, havia aqueles cujo discurso era o de que se buscava evitar destruição

da família tradicional brasileira, que se sustenta com a preservação da moral e dos bons costumes.

É a partir deste contexto que o currículo escolar também se alterou em 2017, com a publicação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento normativo que excluiu a educação sexual e todo o seu conjunto de subtemas do contexto escolar. Entretanto, o que chama a atenção, em meio a esse conjunto de regressões, é o fato de que, embora existam todas as proposituras de negação de acesso ao conhecimento acerca da sexualidade no ambiente escolar, as demandas aumentaram consideravelmente entre o público estudantil, provavelmente, em função dos esclarecimentos difundidos pela comunidade LGBTQIA+³, movimentos feministas e dos próprios professores que, mediante a tais fenômenos, sentem-se tolhidos e impossibilitados de executar trabalhos sobre a educação sexual na escola.

Frente a essas questões, inegavelmente, surgem questionamentos e inquietações que buscam entender quais seriam as reais motivações, os interesses e as finalidades que esses discursos ferozes – que se faziam e ainda se fazem em defesa de um modelo familiar claramente falido – ocultavam. Por que a vida e a intimidade sexual de alguns grupos são estigmatizadas e rechaçadas e de outros não? Por que, mesmo com tantas demandas relacionadas à educação sexual, vivenciadas no contexto escolar, a escola recusa-se a trabalhá-la em seu currículo?

Ao se examinarem algumas obras pertencentes à base teórica marxista, detecta-se a possibilidade de compreender essas indagações, posto que, ao se debruçar sobre elas, na tentativa de interpretar tais fatos, identificam-se elementos que aclaram alguns pontos sobre a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, que faz uso de um modelo de estrutura familiar para benefício e manutenção do próprio sistema capitalista.

Deste modo, um dos pontos primordiais a ser considerado é a estrutura econômica da sociedade, fruto da rígida divisão social em classes econômicas em função da acumulação de riquezas por parte

³ Sigla utilizada para indicar lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/transsexuais, *queers*, intersexos, assexuais e + indicando outras possibilidades possíveis. É importante destacar que, no momento da escrita deste texto, há o conhecimento de que esta sigla passa por alterações para a inclusão de pessoas não binárias, pansexuais entre outros.

de poucos. Essa divisão, por sua vez, apresenta dois grupos bem distintos, mas que, articulados entre si, alicerçam o que Marx (2008) denomina de “anatomia da sociedade burguesa” para a produção social da própria existência, a qual opera através de relações que se estabelecem de forma independente da vontade das partes, mas que são condicionantes para a produção material de sua existência.

Assim, de um lado estão aqueles que são proprietários dos meios de produção, das mercadorias, do comércio, das formas de dinheiro, e que, inclusive, chegam a tomar para si alguns elementos da natureza que possibilitam a produção material, os burgueses. Na outra extremidade, estão aqueles que possuem como propriedade apenas a sua força de trabalho para vender ao dono do capital, e, assim, garantir em troca um salário que lhes permita prover a si próprios e aos seus familiares os itens mínimos necessários a sobrevivência no sistema capitalista.

O salário é, segundo Marx (2015), um dispositivo próprio do capitalismo cujo intento é garantir a existência animal do trabalhador e de sua família, para que, assim, se evite sua extinção enquanto elemento central para a produção de capital. O autor aponta, ainda, que, nesse contexto, a figura do trabalhador se dá na condição de mercadoria, ou seja, o trabalhador é uma mercadoria e, como tal, sofre todas as perturbações do mercado sobre o valor de si.

Em outro texto sobre a acumulação primitiva de capital, Marx (1988) afirma que, após o fim do sistema feudal, o ex-servo passou a ser livre no sistema capitalista. Entretanto, a liberdade consiste somente em escolher a quem ele quer vender sua força de trabalho. Dessa maneira, continua o autor, o trabalhador “tornar-se livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde houver mercado para ela, [...] a livre exploração do homem pelo homem” (MARX, 1988 p. 340-341).

Ao discorrer sobre Feuerbach e sobre a história, na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) deixam ainda mais claro por que esta libertação não é real, pois consideram que a liberdade real só ocorre mediante a capacidade de obtenção de alimentos, bebidas, vestimentas e habitação. Isto é, ela só pode ser alcançada por avanços nas condições históricas da humanidade. Posto que para estes autores, o primeiro ato histórico é a produção dos meios que produzem a vida material, uma vez que dela deriva a produção e a reprodução da vida enquanto espécie.

Enquanto espécie, o ser humano adaptou-se aos fenômenos da natureza, como modificações geológicas, intensos períodos de glaciações e superaquecimentos, de cujos eventos resultaram diversas formas de sobrevivência, dentre elas, a sobrevivência grupal, alternativa de sucesso que trouxe consigo a noção primitiva de família.

Os estudos de Engels (2017) sobre este tema, enquanto elemento central para a produção e reprodução da vida, retratam que a instituição família se apresenta como uma organização social desde um período da história humana, o Paleolítico. Todavia, nem sempre essa organização teve a configuração atual, ou em outros termos, a que é pautada na monogamia, especialmente, a feminina – e no patriarcado.

Tendo por base estudos anteriores aos seus, Engels consegue expor como a propriedade privada tornou-se o eixo central e estruturante dos laços de consanguinidade. Ele evidencia, ainda, como a mulher perdeu sua posição de prestígio com o fim do direito materno e como ocorreu o início da herança econômica derivada da herança dos genes paternos, isto é, como se deu o começo da dominação masculina sobre o corpo feminino; o “direito” de acesso e de violação do sexo e de controle da sexualidade da mulher sob pena de torturas físicas de toda espécie dado o grau de vulnerabilidade econômica da mulher.

E sob essa perspectiva social e econômica, o espaço de produção e de reprodução da vida da mulher limitava-se ao ambiente doméstico. Assim, percebe-se que, com a evolução das formas de ordenamento social, econômico e político dos indivíduos, das instituições, das formas de administração domésticas e públicas, há a necessidade de novos procedimentos para o controle das individualidades dos membros dos grupos.

Isso posto, verifica-se que a família monogâmica patriarcal se consolida como uma ferramenta de controle da vida privada, cujo controlador é o mantenedor econômico, isto é, o homem – haja vista a herança econômica que advém da propriedade privada do homem e é sustentada, principalmente, por sua herança genética.

A herança gênica passa a ser, então, a maior fragilidade masculina uma vez que é importantíssimo ter certeza de que sua herança econômica não vá para um descendente ilegítimo, ou seja, para alguém que traga os genes de outro homem. Daí advém a necessidade de controlar o corpo e a sexualidade feminina: para

evitar a ilegitimidade dos genes e a transferência equivocada da propriedade sob a forma de herança econômica.

Com a evolução do capitalismo, a divisão sexual do trabalho entre o homem e a mulher sofre um sobressalto ainda mais evidente em razão do que Marx e Engels (2007) denominaram de trabalho cooperado, ou seja, de uma cooperação que se dá fora do ambiente doméstico, pois o trabalho da casa não é reconhecido por seu valor social. Logo, a figura que o executa no âmbito da vida privada, isto é, na família, também não é reconhecida socialmente pelo seu trabalho.

No entanto, esse é um trabalho absolutamente necessário ao capitalismo, uma vez que o trabalho de natureza pública ou cooperativa tem o reconhecimento de seu valor social, o qual exige do trabalhador que se apresente alimentado, limpo, cuidado, sexualmente satisfeito para a produção da materialidade do capital.

Por essas razões, a configuração nuclear, monogâmica, patriarcal – cujos membros são, tradicionalmente, mãe, filhos, e pai – é entendida como a mais adequada para a manutenção do sistema capitalista. Vendida como um sonho a ser realizado para a plena felicidade do ser humano, romantizada pelos processos de alienação ofertados para a massa trabalhadora – na forma produtos como novelas, filmes, livros e contos de amor romântico –, essa configuração familiar, via de regra, já traz os papéis sociais a serviço do capital definidos de forma docilizada, para serem reproduzidos socialmente por aqueles que consomem tais produtos.

A importância da família tradicional para o capitalismo

Uma vez que se tem o entendimento de que a sociedade está dividida em classes: a classe dominante – formada por aqueles que detêm o capital, e os meios de produção de existência da vida material – e a classe dos dominados – possuidora, unicamente, de sua força de trabalho braçal ou intelectual como moeda de troca por um salário que lhe servirá, de acordo com Marx (2015), apenas como preço para manutenção de sua própria vida. Por conseguinte, fica claro que cada uma dessas classes possui seus próprios interesses, e, desse modo, aqueles que representam a classe dominante prevalecem sobre a classe dominada.

Por isso, ao tentar compreender quais as interferências da divisão de classes nas configurações familiares, na identidade e na

orientação sexual – e em todas as questões relacionadas às formas de instrumentalizar as pessoas com informações sobre a vivência da sexualidade, em particular, no contexto da escola –, o que se nota, em primeira instância, é a existência e a predominância de um modelo familiar burguês, nominalmente conhecido pelo senso comum como família tradicional.

Esse modelo, via de regra, compõe-se de mãe, filhos heterossexuais, e pai. Embora, seja uma estrutura familiar quase rara nos dias atuais, ela é vista como uma espécie de “molde social”, no qual toda a sociedade capitalista deve se encaixar para o seu funcionamento adequado. Este “molde” burguês de família favorece a manutenção do sistema capitalista, na medida que ele estabelece papéis sociais claros e rígidos para que cada membro da família se encaixe ora na produção, ora na reprodução da materialidade da vida.

Em vista disso, os papéis sociais capitalistas determinam para o pai a função de mantenedor do lar, fato que implica ter que garantir a alimentação para todos que vivem no mesmo ambiente doméstico que ele.

Ao aclarar pontos sobre a finalidade do salário, Marx (2015) explica que essa finalidade é unicamente a de manter o trabalhador vivo e em condições para a execução do trabalho e do sustento de sua família. Em outras palavras, significa afirmar que o trabalhador ganha o suficiente para se alimentar e, assim, ter forças físicas para as tarefas laborais – vestir-se, calçar-se para ir ao trabalho –, além de pagar por um teto com condições que garantam seu descanso mínimo, para que o organismo funcione de maneira eficiente na produção de outras mercadorias. Nessa perspectiva, o ser humano é, também, uma mercadoria, e, como tal, precisa ter boas condições de uso no mercado para poder se reproduzir como trabalhador e como ser humano.

Para a mãe, fica o papel de uma feminilidade, decorrente de uma construção social que não foi feita por mulheres, mas pela visão masculina sobre ela: o papel de executora das tarefas do lar, mesmo que também tenha um trabalho remunerado fora do ambiente doméstico. Caberá a ela o trabalho reprodutivo de gerar a vida assim como os afazeres sem remuneração salarial que garantam sua existência material, pois tais tarefas são desvalorizados socialmente. Isto é, cabe à mulher o trabalho que se reproduz todos os dias dentro de casa, mas não gera riqueza aparente como lavar e passar

roupas, cozinhar, limpar... E, além disso, ser sexualmente objetificada para a satisfação do homem.

Recai, ainda, sobre a mulher a manutenção dos “bons costumes” aplicados à educação dos filhos, sobretudo, das filhas, as quais devem ser “bem-comportadas” para ser aceitas pela sociedade, e, desse modo, obterem “bons casamentos” que poderão contribuir na produção de mais mercadorias humanas para servirem ao capital, ou seja, mais trabalhadores, mais mão de obra para a produção ou para compor o exército de reserva de trabalhadores.

Tal modelo constitui-se, de acordo com Althusser (1999), um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, cuja intenção é “amestrar” os indivíduos para a técnica, ou dizendo de outra maneira: entre suas muitas utilidades, a família tradicional constitui-se como um instrumento servil que transforma cada ente familiar em um dispositivo útil para permitir o funcionamento do sistema capitalista.

Para garantir que tudo isso ocorra, a família conta com o suporte de outros elementos como o Estado, enquanto representante da burguesia, que detém os instrumentos que oficializam essa servidão pelo poder. Althusser destaca que o poder do Estado sempre estará nas mãos da classe que o possui, nesse caso, a burguesia.

Sob esta ótica, considerando os papéis sociais dos homens e das mulheres pode-se afirmar que o próprio Estado colabora e garante, por meio de certificados, a construção de uma masculinidade e de uma feminilidade úteis ao capital, valendo-se do que Pateman (2021) chama de contrato sexual, o qual, ao menos em teoria, se justifica pela monogamia e pelo amor romântico na forma de casamento, mas que, na realidade, é uma forma de acumular riquezas, constituir a propriedade privada, permitir o aprimoramento do sistema capitalista e, principalmente, de expropriar a mulher de si mesma.

Todos esses elementos são reforçados pela escola, já que ela também se constitui em um dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Sob essa perspectiva, vale recordar que, ao analisar a Constituição republicana de 1848, n' *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Marx revela no §9º, o disposto de que, embora o ensino seja livre, ele deve ocorrer sob a supervisão do Estado. Isto implica, necessariamente, que a escola ensina apenas o que é de interesse do Estado, e se o Estado representa uma classe específica, significa que

tudo aquilo que entra no currículo escolar está lá com a intenção de favorecer aqueles cujo objetivo é o de manter-se na condição de classe dominante.

Logo, a exclusão da educação sexual nas escolas representa uma forma de negar o conhecimento sobre as liberdades e os arranjos familiares que distam da família monogâmica tradicional. Dessa forma, as discussões sobre os casamentos homoafetivos, o aborto, as formas de casamento, os direitos da mulher, a proteção da sexualidade infantil e juvenil são vistas como ofensivas, porque disponibilizam o conhecimento e a consciência acerca da Educação Sexual nas escolas.

Ademais, o conhecimento instrumentaliza a luta de classes, instrumentaliza a mulher e o homem, visto que, ao se educar o povo, também se criam possibilidades de organização, de buscas de alternativas fortes o suficiente para vencer a dominação capitalista, como o direito ao aborto, a valorização do trabalho da mulher, o reconhecimento das famílias homoafetivas pelo Estado, a punição para os crimes decorrentes das várias formas de violências contra as mulheres, e, também, a igualdade para as mulheres.

Ao se concordar com escritos de Marx (2015) de que o trabalhador é uma mercadoria para o capital, deve-se considerar, também, a possibilidade de a mulher adquirir conhecimentos sobre seu o corpo e conseguir retardar a gravidez, podendo provocar o envelhecimento da população, que tende a envelhecer coletivamente, e sem jovens, sem mão de obra, sem força de trabalho – o capitalismo travaria por falta de trabalhadores.

Outra possibilidade é o esclarecimento sobre o fato de que as mulheres, ainda podem ter um salário que lhes permita a independência financeira, que garanta o suficiente para conseguir escolher parceiros sexuais unicamente por atração sexual ou amor romântico. O trabalho doméstico, reprodutivo, sem remuneração que todos os dias acontece dentro dos lares, deixaria de ser gratuito e a produção da vida material seria afetada de forma negativa para o capital.

Portanto, pensar a educação sexual sob a ótica da luta de classes e de seus interesses é urgente, e sua efetivação prática nas escolas é ainda mais necessária, visto que, de acordo com carta endereçada a Wilhelm Bracker ao tratar sobre o Programa de Gotha, Marx profere que “[c]ada passo do movimento real é mais importante do que

uma dúzia de programas” (MARX, 2012, p. 22). O que se vê, por exemplo, nas competências e habilidades estabelecidas na *Base Nacional Comum Curricular* que têm poucas possibilidades práticas para a educação sexual de meninos e meninas, cuja finalidade real é ocultar a intenção que os proprietários dos meios de produção têm de controlar os corpos dos trabalhadores, isto é, daqueles que possuem como fonte de sobrevivência a propriedade unicamente a sua força de trabalho, sujeitando-se a toda forma submissão que lhes é imposta.

Enquanto classe explorada que emprega uma parte do dia de trabalho para cobrir o custo do seu sustento e de sua família (salário); durante a outra parte do dia, trabalha gratuitamente, criando para o capitalista a mais-valia, fonte dos lucros, fonte da riqueza da classe capitalista (LÉNINE, 1913. p. 3).

Toda a descontentudização feita nas escolas, com o objetivo de excluir a educação sexual de seu currículo revela-se, à luz da teoria Marxista, como uma forma de dominação dos corpos dos trabalhadores para produção e acumulação de riquezas pela e para a burguesia. Para alcançar tal objetivo, a burguesia utiliza-se de discursos que se materializam na forma de currículo escolar, aparentemente, representando todas as formas de famílias, mas, na realidade, representam apenas o modelo burguês de família, aquele que produz a mão de obra necessária para que o capitalismo se mantenha funcionando.

Para concretizar suas intenções, a burguesia vale-se dos Aparelhos Ideológicos do Estado, para manter a escola como legitimadora de seus interesses, como um artefato do Estado, que se faz órgão necessário para a pseudoconciliação entre as classes, garantindo, assim, a conservação da burguesia e de seus interesses na condição de classe dominante proprietária, inclusive, dos corpos e da sexualidade do trabalhador.

Portanto, a Educação Sexual deve ser utilizada como um aparato escolar no atual Estado, e também no Estado de transição, mas como um aparato que permita a emancipação sexual de meninos e meninas em sua condição de seres humanos livres. A sexualidade de nenhum ser humano deve ser usada como forma de exclusão ou de desumanização para justificar o modo de produção econômica da sociedade.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CONSED, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.
- LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Boitempo, 2017. (Arsenal Lênin).
- LÉNINE, V.I **As três fontes e as três partes constitutivas do Marxismo**, 1913 Lisboa, Edições progresso, 1980.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. A assim chamada acumulação primitiva. In: **O Capital**. Crítica da Economia Política. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, K. **Cadernos de Paris e manuscritos filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- PATEMAN. C. **O contrato sexual**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- REIS, T.; EGERTT, E. Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p. 9-26, jan. Mar., 2017.
- RIBEIRO, P. R. M.; MONTEIRO. S. A. S. Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: Apontamentos da eleição presidencial de 2018. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1254-1264, jul. 2019.

A Reforma do Ensino Médio, BNCC e Currículo Paulista: modernização do ensino para libertação ou domínio da classe trabalhadora?

Ivan Pollarini Marques de Souza⁴

Maria Cristina dos Santos⁵

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular

O processo da Reforma do Ensino Médio ocorreu de forma aligeirada. Teve início em setembro de 2016, pelo então presidente da República Michel Temer, que, por intermédio da Medida Provisória 746, implantou as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e inseriu itinerários formativos. Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória 746 foi convertida na Lei Federal nº 13.415. Nesse documento, especificamente nos artigos 35-A e 36 da Seção IV do Capítulo II, modifica-se a estrutura curricular do Ensino Médio com a retirada da estrutura obrigatória de disciplinas a serem cursadas pelos estudantes e com a inserção da flexibilização de parte da formação estudantil.

De acordo Motta e Frigotto (2017), a celeridade de elaboração e aprovação da reforma aconteceu porque foi entendida por dirigentes do Ministério da Educação como urgente para o crescimento econômico, principalmente na educação profissional. Os proponentes da reforma enxergam-na como a modernização necessária a um currículo inflado de disciplinas “inúteis” ou

⁴ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela linha “Estado, Política e Formação Humana”. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Barretos.

⁵ Doutora em Educação pela Unicamp. Professora adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” – HISTEDBR.

“desinteressantes”, que acarretam a pouca atração dos jovens pelo saber e os elevados índices de evasão (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Ainda segundo Motta e Frigotto (2017), a reforma promove o caráter utilitarista dos conhecimentos na educação, sendo enfatizados os conhecimentos úteis para o aumento da produtividade dos setores econômicos ou para a criação de condições que potencializem, por intermédio das habilidades e competências, a empregabilidade do estudante. A modernização do currículo do Ensino Médio, para os mesmos autores, é um embuste para o seu esvaziamento. A tal “modernização” foi apresentada à sociedade civil por intermédio de peças de *marketing* que vendiam a melhoria na formação dos estudantes, além da possibilidade de escolha do que estudar. Porém, na lei, consta o seguinte:

o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por 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, 2017b).

Isso indica que nem todos os itinerários estarão disponíveis para que os estudantes escolham qual realizar, de “acordo com sua vocação”, como prometido nas propagandas promovidas pelo Governo Federal (BRASIL, 2016).

Em pronunciamento do dia 20 de dezembro de 2017, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em transmissão televisiva, ao comentar sobre a homologação da BNCC – etapa Ensino Fundamental, afirma que a BNCC garantirá:

[que] o mesmo conteúdo [seja ensinado], do ponto de vista a ser construído pelos currículos, para estudantes de escolas públicas e privadas, pobres ou ricos, então, a rigor, a gente começa a gerar mais equidade e igualdade de oportunidade para todos os estudantes do Brasil (BRASIL, 2017a).

Porém, de acordo com Motta e Frigotto (2017), muito antes de visar à melhoria de oportunidades para os estudantes, a reforma visa à melhoria nos resultados obtidos pelas avaliações do PISA e a flexibilização do currículo de tal forma que facilite “as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor

dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365) – melhorando os índices, mas não necessariamente ofertando reais mudanças na formação plena do cidadão.

Para Goulart e Moimaz (2021), a iniciativa privada domina internamente o meio público e direciona os interesses gerais de acordo com os interesses das classes dominantes, construindo, com isso, processos de naturalização da dominação. De acordo com Freitas (2014), o interesse empresarial na educação vem de longa data, intensificando-se nos últimos anos. Esse interesse se materializa mundialmente por meio do controle das políticas educacionais pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se utiliza do *Programme for International Student Assessment* (PISA) para controlar e monitorar a qualidade da educação dos países ricos, além de funcionar como um “instrumento político de promoção da internacionalização da política educacional” (FREITAS, 2014, p. 53).

Motta e Frigotto (2017) ressaltam que a Reforma do Ensino Médio se deu com a implantação autoritária do pensamento e da moral capitalista na educação, sendo essa mascarada como modernização do ensino, imbuída do fetichismo tecnológico e ocultando as relações de poder e o dualismo estrutural existente na educação. Em seu estudo, Goulart e Moimaz (2021) apresentam um histórico de como as entidades privadas, detentoras do capital, infiltraram-se nos meios públicos para exercer sua dominância por canais legais, como foi o caso da fundação Todos pela Educação, que, segundo Peroni, Caetano e Lima (2017), é formada por um conglomerado empresarial educacional que detém 80% do PIB nacional e que esteve intimamente ligado à aprovação da Reforma do Ensino Médio.

A reforma é um movimento contrário “aos filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357), distanciando-se, portanto, de uma educação que promova a igualdade social e a qualidade dos futuros trabalhadores.

Uma breve pesquisa acerca das instituições que apoiaram a reforma e a implantação do novo Currículo Paulista revela a ausência de sindicatos não-patronais, de movimentos estudantis, de

movimentos populares de educação e de expressão de minorias, mas se observam instituições vinculadas a bancos e a grandes conglomerados empresariais, tais como Itaú Educação e Trabalho, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, dentre outras. Essas evidências demonstram a contradição existente entre os interesses privados na formação da classe trabalhadora, subjugada e inculcada com os ideais burgueses, e o discurso dessas corporações sobre a melhoria da qualidade de ensino promovida pela Reforma do Ensino Médio. Fica claro, portanto, que as parcerias de bancos e conglomerados empresariais, nessa Reforma e no Currículo Paulista, são formas de dominação burguesa da classe trabalhadora por meio da educação.

Das muitas controvérsias reunidas nesse processo da reforma e da implantação da BNCC, uma se destaca aos olhos do autor. A BNCC, Etapa Ensino Médio, foi aprovada em dezembro de 2018 pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares. O documento excluía a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, demonstrando o esvaziamento de conteúdos críticos na formação da classe trabalhadora. Essas disciplinas foram inseridas como componentes curriculares obrigatórios após a Comissão de Direitos Humanos propor o projeto de Lei nº 2579 de 2019.

De acordo com Goulart e Moimaz (2021), o Novo Currículo Paulista do Ensino Médio é um desdobramento da Reforma do Ensino Médio e da Nova Base Nacional Comum Curricular. Esse desdobramento iniciou-se em primeiro de janeiro de 2019, quando Rossieli Soares tomou posse como Secretário da Educação do Estado de São Paulo. Em primeiro de agosto do mesmo ano, foi concluída e homologada a primeira versão do Novo Currículo Paulista, etapa Ensino Fundamental, e, em três de agosto de 2020, foi homologada a etapa do Ensino Médio.

Estrutura do novo Ensino Médio e do Currículo Paulista

De acordo com a Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017b), o novo Ensino Médio é composto pela formação geral básica, de 1800 horas, e pelos itinerários formativos, com carga mínima de 1200 horas divididas em três anos. Segundo a orientação técnica do Currículo Paulista (EFAPE, 2020), a rede estadual paulista seguirá a

carga máxima da formação geral e ampliará para 1350 horas os itinerários formativos.

A formação básica geral corresponde aos componentes curriculares contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Etapa Ensino Médio), sendo esses componentes divididos nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Cada área do conhecimento apresenta competências e habilidades específicas que devem ser tratadas e desenvolvidas durante o Ensino Médio.

Os itinerários formativos são, segundo o EFAPE (2020, p. 27), “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo entre outros, ministrados pelos professores, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.” As 1350 horas de itinerários formativos se dividem em 900 horas de aprofundamento curricular, destinados aos últimos dois anos do Ensino Médio, e 450 horas para componentes do Inova Educação (EFAPE, 2020).

O Inova Educação é dividido em itinerários: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação. Além disso, existe a possibilidade de se proporem novos outros itinerários formativos, que podem ser ofertados pelas escolas das redes públicas ou privadas, desde que aprovados pelas Diretorias de Ensino (DOSP, 2020). Dentre as possibilidades de itinerários formativos, foi indicada, em 19 de junho de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação, a criação do itinerário formativo “Formação Técnica para o Magistério para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (DOSP, 2021), o que explicita os ideais mercadológicos de esvaziamento da formação dos trabalhadores da educação, tornando mais fácil o processo de produção e reprodução dos ideais capitalistas por meio do domínio escolar, uma vez que a instituição, esvaziada de conhecimento crítico e fomentada pelos ideais mercadológicos, passa a formar seus futuros trabalhadores, inclusive na educação.

Análise das modificações no ensino e o ataque à classe trabalhadora

A flexibilização do Ensino Médio por intermédio dos itinerários formativos é um ponto central na Reforma do Ensino Médio e no Currículo Paulista. Segundo Goulart e Moimaz (2021), esse argumento impele a busca do mercado por profissionais preparados para se adaptarem às condições de trabalho, cada vez mais fluidas e mutáveis.

A delimitação dos itinerários formativos não existe nos documentos oficiais, que os definem como “atividades, ofertadas por instituições, para o desenvolvimento do estudante, seja para prosseguimento nos estudos ou no mundo de trabalho” (DOSP, 2020). Neste sentido, de acordo com Goulart e Moimaz (2021), os itinerários poderão ser ofertados por instituições de ensino ou não, presenciais ou a distância, do setor público ou privado, caracterizando o processo de privatização da educação.

Goulart e Moimaz (2021), compreendem que a Reforma do Ensino Médio e o Currículo Paulista promovem uma mudança conceitual da escola, transformando-a de um espaço de formação para vida e para o trabalho, a um espaço de formação da força de trabalho, por meio do “empreendedorismo de si mesmo”, ideia “central nas atuais relações de trabalho flexíveis e precárias” (GOULART; MOIMAZ, 2021, p. 29). Essa modificação conceitual da escola faz-se necessária para

a criação de mecanismos de convencimento dos sujeitos, que estimulem seu constante engajamento em defesa do capitalismo, como se ele fosse o único – ou melhor – modo de produção e reprodução da vida possível (GOULART; MOIMAZ, 2021, p. 28).

Além disso, enfatiza a falácia da meritocracia para os estudantes, colocando-os em uma falsa posição de protagonismo e controle de seu aprendizado, porém não mostram que esse aprendizado se encontra organizado de modo a promover o esvaziamento da formação intelectual e crítica do estudante.

Marx deixa claro, n' *O Capital* (2017), que [No capitalismo] só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material,

diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão (MARX, 2017, p. 578).

Assim, os professores que assumem o compromisso com o Currículo Paulista e com a Reforma do Ensino Médio transformam-se em agentes para o desenvolvimento do capitalismo, auxiliando no enriquecimento da burguesia, grupo interessado na implantação do currículo e nos ideais capitalistas.

Além do esvaziamento na formação do estudante, soma-se ao conjunto de problemas da reforma e dos documentos que a concretizam, a presença das competências socioemocionais, o apelo ao empreendedorismo e o Projeto de Vida. Enquanto os dois primeiros elementos buscam desenvolver a resiliência, o autocontrole, o esforço, o trabalho em equipe, o potencial de reinvenção e de superação de barreiras, forjando futuros trabalhadores subservientes ao capital e fortalecendo os discursos neoliberais na educação, o itinerário formativo Projeto de Vida inculcará no estudante a responsabilidade pela gestão do percurso escolar e as tomadas de decisão e, portanto, a responsabilidade sobre um eventual fracasso.

Nesse processo de domínio e de esvaziamento da formação, retira-se toda a questão histórica e social, apaga-se a luta de classes e forjam-se trabalhadores alinhados aos ideais burgueses.

A mudança necessária na Educação

Apesar de Marx e Engels não terem escrito diretamente sobre a educação comunista/socialista, em alguns textos encontramos referências da importância que esta questão tem para a construção da sociedade socialista.

Em *Crítica do Programa de Gotha*, Marx (2020) indica a necessidade da existência de escolas técnicas públicas, que tratariam das teorias e das práticas do trabalho e ensinariam o apreço e a importância do trabalho por meio do ensino indissociável entre o saber prático e o teórico, de tal maneira a formar cidadãos plenos em suas faculdades.

Na mesma obra, Marx (2020) denuncia o fato de que a entrega da educação a um Estado Burguês resulta na implantação da fé servil e da superstição democrática. Não distante dessa denúncia, observamos como o Estado Burguês concretiza, com a BNCC e o Currículo Paulista, os caminhos preditos por Marx, nos quais a exaltação da democracia burguesa é elevada ao máximo, ao mesmo tempo em que os estudantes são ensinados a ser trabalhadores resilientes e flexíveis.

Engels (2015), em crítica ao Sr. Dühring, apresenta a concepção da formação socialista, em que trabalho e educação estão intimamente interligados, assegurando uma cultura técnica múltipla e a base para educação científica. Este modelo ressalta a ideia de escola unitária, na qual a teoria e a prática são indissociáveis, além da formação plena do cidadão e o apreço pelo trabalho que são ensinados desde cedo.

Utilizando as palavras do antigo Ministro da Educação, Mendonça Filho, da “busca da qualidade e da equidade para todos os estudantes, sejam eles pobres ou ricos”, entendemos que, para isso, seria necessária uma Revolução na sociedade e, conseqüentemente, na educação, e não, apenas, uma Reforma no Ensino Médio. Para que todos os estudantes tenham a mesma qualidade de ensino e se encontrem em condições de equidade, seria necessário, após a queda do Estado Burguês, primeiramente abolir as instituições particulares de ensino, que transformam a educação em mercadoria e atendem às classes dominantes, auxiliando-as a perpetuarem seu domínio, enquanto o Estado Burguês garante a má qualidade da educação da subjugada classe trabalhadora. Em segundo lugar, como apresentado por Lênin e pelo Partido Comunista Russo, em seu programa de 1919 (*apud Oyama, 2014*), toda escola deveria ser pública, gratuita, laica e obrigatória para todos os membros da sociedade até os 16 anos.

No programa do Partido Comunista, descrito por Oyama (2014), é proposta a transformação da Escola Pública, que passaria de instrumento de dominação de classe para instrumento de destruição dessa dominação. O programa apresenta diversos pontos, tais quais a oferta do ensino geral e politécnico gratuito, laico e obrigatório para ambos os sexos até os 16 anos, garantia de alimentação, vestimenta e materiais escolares por conta do Estado, desenvolvimento da formação profissional para pessoas acima de 17

anos, acesso universal à universidade e ao tesouro artístico, preferencialmente aos proletários e aos membros do campesinato.

Na contramão dessas ideias, portanto, a Reforma do Ensino Médio e o Currículo Paulista se mostraram como uma forma mutante de domínio capitalista sobre a classe trabalhadora, tornando ainda mais inacessível uma formação sólida e crítica, incentivando o conformismo, o empreendedorismo e a resiliência aos futuros trabalhadores para as novas formas degradadas de exploração. Talvez, mais do que nunca, a citação de Marx, em *Crítica do programa de Gotha*, seja necessária ao proletário brasileiro: “é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito rigorosa” (MARX, 2020, p. 46).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! **Youtube**. 2016. Disponível em <<https://youtu.be/kdERkLO3eTs>>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministro fala sobre a homologação da BNCC. **Youtube**. 2017a. Disponível em <https://youtu.be/nY5MH_vCmOg>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 12 dez. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (DOSP) – Poder Executivo – Seção I. São Paulo, 07 ago. 2020. Seção 130(156). Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fagosto%2f07%2fpag_0024_c5cbdabbaaf15148acfc0ad9e2c765a3.pdf&pagina=24&data=07/08/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100024> Acesso em: 12 dez. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (DOSP) Poder Executivo – Seção I. São Paulo, 18 jun. 2021. Seção 131(117). Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2fexecutivo+secao+i%2fjunho%2f18%2fpag_0026_caf2afc133ccf134636190d7a507>

21e4.pdf&pagina=26&data=18/06/2021&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100026> Acesso em: 12 dez. 2021.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (EFAPE). Formação geral – Currículo Paulista do Ensino Médio. (Online) 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf>>. Acesso em 11 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Boitempo Editorial, 2020.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Pulo: Boitempo, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lênin e Krupskaja. **Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 2, n. 2, p. 44-70, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; DE LIMA, Paula Valim. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017.

Contradições, limites e possibilidades do Ensino Médio Integrado à luz das ideias de Marx – aproximações e reflexões¹

Marcelo de Godoy Domingues²

Momentos de confronto interessam a muita gente. Esse fato é percebido nas redes sociais, onde sempre há alguma “personalidade” procurando refutar argumentos de alguma outra “personalidade”, e isso se espalha, viralizando rapidamente, para deleite dos donos do capital midiático. Mesmo que desapareça, pouco tempo depois – uma vez que são vazios – para logo surgirem novos confrontos e assim sucessivamente.

Mas o que isso tem a ver com esse trabalho de conclusão da disciplina Leituras Marxistas sobre Educação, da PPGE – UFSCar? Está claro que não se pretende aqui discutir mídia social, internet ou a visão deturpada da realidade social dessas “personalidades”, mas se pretende, a partir daí, trazer alguns confrontos, esses, sim, realmente significativos, para se pensar o Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação Profissional. Não se trata de desenvolver um trabalho conclusivo. Pelo contrário, espera-se realizar um exercício, trazendo reflexões e aproximações possíveis para o tema. Os confrontos em questão são entre Marx X Proudhon; Marx X Bruno Bauer; Marx X o Programa de Gotha; Engels X Dühring, além de outras obras e textos marxianos e marxistas. Embora o confronto em si não seja nosso foco, o que resultou dele nos ajudará em relação ao objetivo proposto.

¹ Trabalho de conclusão da disciplina Leituras Marxistas sobre Educação, apresentado ao PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professores: Prof. Dr. José Carlos Rothen e Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto.

² Professor de Filosofia do Campus São Carlos, do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, Doutorando em educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Mestre em Educação Profissional e Tecnológico pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico – ProfEPT, Campus Sertãozinho, do Instituto Federal de São Paulo – IFSP. mdomingues@ifsp.edu.br

Em termos de organização e divisão deste exercício, trazemos uma contextualização geral do cenário da Rede Federal, sobretudo em relação ao Ensino Médio Integrado. As partes seguintes são levantamentos de pontos importantes dos pensamentos desses autores, sobretudo Marx, para que, na parte final, se realize as reflexões e aproximações sobre o tema.

Contextualizando

Com o início do governo Lula, sobretudo entre os anos de 2003 e 2004, as discussões sobre as possibilidades de um novo modelo de educação voltaram à pauta, havendo a compreensão de que, dada a realidade brasileira, na qual os filhos da classe trabalhadora necessitam ingressar no mundo do trabalho precocemente, seria importante integrar o Ensino Médio à educação profissionalizante, mas não fazer disso um mero adestramento para uma profissão, e sim resgatar a práxis do processo educativo, considerando os seres humanos como seres autônomos que constroem a sua própria história, tendo o trabalho como princípio educativo (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010).

As bases para este novo modelo de educação serão buscados na politecnicidade para uma formação integral e omnilateral, trazendo diversos autores que discutirão as bases epistemológicas dessa questão, como Ramos (2008, 2010, 2017), que apontará para a necessidade de um currículo integrado, que não se limite a fins e competências, mas, ao contrário, considere a realidade concreta dos estudantes e os leve à compreensão da historicidade do conhecimento, dos processos de trabalho e das razões para se chegar a tais estágios, devolvendo a teoria aprendida à totalidade da realidade social.

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilidades profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte

a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação (RAMOS, 2010, p. 51-52).

Ciavatta (2014) chama a atenção para o fato de que ensino integrado, politécnica e formação omnilateral não são a mesma coisa, embora sejam caminhos para a formação dos trabalhadores no mesmo nível de conhecimento e capacidade das elites e, por isso, lhes dá condições para mudarem a realidade social. A autora salienta que não seria mera adaptação dos trabalhadores para o que existe, mas sim transformar o que existe em um outro modelo de sociedade.

Moura (2007) trará como eixos norteadores para este tipo de educação: a necessidade de considerar homens e mulheres como seres histórico-sociais e, portanto, capazes de transformar a realidade; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo; a realidade concreta como totalidade, a síntese das múltiplas relações; a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade.

Com a criação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/08, que trouxe o chamado EMI, cujo currículo integrado, elaborado com bases em tais ideias, procurou articular os conhecimentos técnicos/específicos do ensino profissionalizante aos conhecimentos propedêuticos/gerais, abrindo possibilidades para uma formação integral, apoiada na politécnica. No entanto, dada a realidade concreta e as contradições inerentes ao sistema capitalista, a realização efetiva de tais possibilidades encontraram limites. Enquanto exercício, procuraremos realizar, ao final deste texto, aproximações e reflexões à luz de alguns escritos marxianos e marxistas visando tais contradições, limites e possibilidades deste modelo de educação.

A burguesia e suas ideias

Em sua obra *Sobre a Questão Judaica* (2010b), escrito em 1843, Marx já chamava a atenção para o caráter dominante da ideologia burguesa, trazendo suas ideias como sendo gerais à toda humanidade. Marx denuncia que toda forma de emancipação política, apresentada como Direitos Humanos Universais – desde os

processos da Revolução Francesa –, não passariam de visões burguesas, colocando a todos os demais, enquanto cidadãos, como serviçais de seus interesses.

No entanto, o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo limitado, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à propriedade privada (MARX, 2010b, p. 49).

Essa temática continua presente em outras obras suas, como em *A miséria da filosofia* (1985), em que discute o quanto os economistas, – burgueses, claro–, ao falarem sobre a riqueza pelo excedente econômico, o fazem considerando a riqueza dos burgueses, sem levar em conta aquela que se relaciona ao proletariado. Assim, quando economistas comemoram o aumento do emprego, o fazem em raros momentos de prosperidade, a qual não atinge a totalidade dos trabalhadores, e excluem toda existência de abusos, explorações e mortes nesse processo. Esses economistas justificam, ainda, que toda organização social e econômica, antes da sociedade burguesa, seria artificial, sendo, a forma de organização burguesa, essa sim, a natural e, portanto, a que deve permanecer como eterna, representando o fim da história.

Os economistas têm uma maneira singular de proceder. Para eles, só existem duas espécies de instituições: as da arte e as da natureza. As instituições feudais são artificiais, as da burguesia são naturais. [...] Dizendo que as relações atuais – as relações da produção burguesa – são naturais, os economistas dão a entender que é nessas relações que se cria a riqueza e se desenvolvem as forças produtivas segundo as leis da natureza. Portanto, essas relações são leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem sempre reger a sociedade. Assim, houve história, mas não há mais. Houve história porque existiram instituições de feudalidade e porque nelas se encontram relações de produção inteiramente diferentes das da sociedade burguesa, que os economistas querem fazer passar por naturais, logo eternas (MARX, 1985, p. 115-116).

Um exemplo histórico de como a minoria dominante convence as massas de que seus ideais são de interesse geral para, em seguida,

ao conseguirem o que querem, se tornarem conservadores e reacionários, Marx, em *As lutas de classes na França* (2012), mostra como o ideal da Revolução Francesa da “fraternidade” visou obscurecer a luta de classes, colocando a todos, proletários e burgueses, como um mesmo povo unido:

[...] na fraseologia hipócrita das facções burguesas até ali excluídas do domínio, o domínio da burguesia fora eliminado com a introdução da república. Naquela hora, todos os monarquistas se transformaram em republicanos e todos os milionários de Paris em trabalhadores. A fraseologia que correspondeu a essa eliminação imaginária das relações de classe foi a da *fraternité*, a confraternização e fraternidade universal. Uma abstração cômoda dos antagonismos de classe, uma nivelção sentimental dos interesses de classe contraditórios, uma exaltação delirante acima da luta de classes, a *fraternité*: essa foi a palavra-chave propriamente dita da Revolução de Fevereiro (MARX, 2012, p. 37).

No entanto, uma vez carregadas de falsas verdades, por ocultamento ou por inversão da realidade social, tais concepções não se sustentam e suas contradições começam a aparecer, de forma que, quanto mais desenvolvidos forem os meios de produção e distribuição de um sistema, mais rápido essas contradições aparecem, embora não sejam sentidas de imediato. Engels também entrará nessa discussão, em sua obra *Anti-Dühring* (2016), procurando desmistificar os conceitos que sustentam a ideologia burguesa, que ao colocá-los como eternos, busca acalmar e silenciar as massas trabalhadoras, como a própria concepção da igualdade:

[...] a própria concepção da igualdade, em sua forma tanto burguesa como proletária, é um produto histórico para cuja confecção se fizeram necessárias certas relações históricas, as quais, por sua vez, pressupõem uma longa história prévia. Portanto, ela é tudo menos uma verdade eterna (ENGELS, 2016, p. 160-161).

Para fechar esta etapa do exercício, trazemos os apontamentos de Lênin (1977) referentes ao fato de os liberais apontarem que as ideias de Marx já estão superadas. No entanto, nos lembra ele, só será possível superar Marx quando o capital for superado. Tais acusações servem aos mesmos propósitos apontados anteriormente: apresentar a ideologia dominante como eterna, natural, imparcial e universal a toda humanidade.

De uma forma ou de outra, toda a ciência oficial e liberal defende a escravidão assalariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravidão. Esperar que a ciência fosse imparcial numa sociedade de escravidão assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes sejam imparciais quanto à questão da conveniência de aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital (LÉNINE, 1977, p. 35).

Passaremos agora para o conceito de materialismo histórico-dialético como forma de desmistificação da ideologia burguesa, procurando revelar as contradições do sistema capitalista.

O materialismo dialético como desmistificação da ideologia burguesa

Embora a burguesia, enquanto classe dominante, procure fazer com que suas ideias se tornem as ideias dominantes a todas as classes, a “filosofia de Marx é o materialismo filosófico acabado, que deu à humanidade, à classe operaria sobretudo, poderosos instrumentos de conhecimento” (LÉNINE, 1977, p. 36). Com isso, suas teorias passam a demonstrar que tais ideias não seriam universais, de modo que na “maioria das vezes, as necessidades nascem diretamente da produção, ou de um estado de coisas baseado na produção” (MARX, 1985, p. 48). Assim, para compreender a realidade social, torna-se necessário compreender os seres humanos reais e as condições materiais de existência, uma vez que, “ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX, 2002, p. 11). O autor nos mostra, também, que, com o desenvolvimento da história, a luta de classes surge com os processos de divisão do trabalho social e com o despontar de diferentes classes. A partir de violentos processos de exploração, uma classe torna-se dominante perante a outra, dominada. Engels (2016) complementa:

Os novos fatos obrigaram a submissão de toda a história progressa a uma nova investigação, e então ficou evidente que toda a história até ali fora a história da lutas de classes, que essas classes da sociedade que combatem umas às outras são, em cada caso, produtos das relações de produção e de intercâmbio, em suma, das relações econômicas de sua época, e que, portanto, cada estrutura econômica da sociedade

constitui a base real, a partir da qual deve ser explicada, em última instância, toda a superestrutura das instituições jurídicas e políticas, bem como o modo de representação religiosa, filosófica e de qualquer natureza de cada período histórico (ENGELS, 2016, p. 66).

É a desmistificação da ideologia burguesa: se antes as relações de riqueza e pobreza eram encaradas como naturais – isto é: uns trabalhavam e, portanto, produziam e acumulavam, enquanto outros não o faziam e, por não terem nada com que trocar, precisavam trocar sua própria força de trabalho por um salário –, Marx demonstra que não havia nada de natural nisso, pois os trabalhadores apresentados como livres seriam, na realidade, livres porque

[...] não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como, por exemplo, o camponês economicamente autônomo etc., estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles (MARX, 1996, p. 340).

A ideologia burguesa registra esse movimento de separação do trabalhador das condições do seu trabalho como uma libertação do trabalhador das condições servis e da coação corporativa, mas esconde que lhes foram roubadas toda e qualquer forma de produção de sua existência a partir da expropriação de base fundiária do camponês, o que Marx (1996) chama de Acumulação Primitiva do Capital:

Os expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela intermitente e violenta expropriação da base fundiária, esse proletariado livre como os pássaros não podia ser absorvido pela manufatura nascente com a mesma velocidade com que foi posto no mundo. Por outro lado, os que foram bruscamente arrancados de seu modo costumeiro de vida não conseguiam enquadrar-se de maneira igualmente súbita na disciplina da nova condição. Eles se converteram em massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias. Daí ter surgido em toda a Europa ocidental, no final do século XV e durante todo o século XVI, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem (MARX, 1996, p. 356).

É por meio do Estado que a burguesia utiliza a violência em tais processos, como impedir revoltas dos trabalhadores empobrecidos frente a tais situações, camufladas de legitimidade. Sobre isso dedicaremos a próxima etapa.

O Estado como forma de dominação burguesa

A partir do materialismo dialético percebemos que o modo como se realiza a produção, dentro das condições históricas, determina as formas de distribuição dessa produção. Com as diferentes formas de distribuição surgem as diferentes classes, divididas entre dominante e dominada. Nisso, o Estado, que ideologicamente surgiria como forma de organização social, torna-se um representante dos interesses da classe dominante, mas camuflado de representante de toda sociedade civil, mostrando-se acima dela, de maneira neutra.

Assim, como o conhecimento do homem reflete a natureza que existe independentemente dele, isto é, a matéria em desenvolvimento, também o conhecimento social do homem (ou seja: as diversas opiniões e doutrinas filosóficas, religiosas, políticas, etc.) reflete o regime econômico da sociedade. As instituições políticas são a superestrutura que se ergue sobre a base econômica. Assim, vemos, por exemplo, como as diversas formas políticas dos Estados europeus modernos servem para reforçar a dominação da burguesia sobre o proletariado (LÊNINE, 1977, p. 36).

Durante os períodos de expropriação do trabalhador de suas terras, discutido anteriormente, os expulsos de suas propriedades tornaram-se o proletariado desempregado, não conseguindo emprego pelo fato de a manufatura nascente não crescer na mesma proporção que cresciam os expropriados, tornando-os “esmoleiros, assaltantes, vagabundos” por não terem outra opção. Isso levou à criação de leis muito sanguinárias contra a vagabundagem, uma vez que, para o ideário burguês, os ditos vagabundos eram vistos como responsáveis pelas condições que se encontravam.

Assim, o povo do campo, tendo sua base fundiária expropriada à força e dela sendo expulso e transformado em vagabundos, foi enquadrado por leis grotescas e terroristas numa disciplina necessária

ao sistema de trabalho assalariado, por meio do acoite, do ferro em brasa e da tortura (MARX, 1996, p. 358).

Nesse processo de desenvolvimento do capitalismo surge também uma classe de trabalhadores que passa a naturalizar tais modos de produção, entendendo-os como normais, uma vez que “percebiam” não haver trabalho para todos. Isso gera uma lei de oferta e procura do trabalho que mantém os salários sempre baixos e o capital sempre valorizado, selando o controle capitalista sobre os trabalhadores. Em decorrência desse processo, o Estado se torna o validador de tais condições, regularizando o valor dos salários e das jornadas de trabalho em favor da burguesia.

A burguesia nascente precisa e emprega a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites convenientes à extração de mais-valia, para prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva (MARX, 1996, p. 359).

Diversas leis impediam o pagamento de salários maiores do que os determinados pelo Estado, não estipulando um valor mínimo, apenas um máximo. Com o tempo, as leis trabalhistas foram se modificando, mas sempre mantendo o controle salarial, assim como determinando proibições de qualquer forma de organização dos trabalhadores, interpretadas como conspirações e crimes de Estado (MARX, 1996).

Mas a burguesia não poderia existir sem o seu oposto, e assim surgem os assalariados como sua antítese, trazendo as vozes das intenções da nova classe dominante e, portanto, da nova classe revolucionária, como expunham as utopias nos séculos XVI e XVII, e as teorias comunistas no século XVIII. Tais ideias já não se contentavam em abolir os privilégios de uma classe, mas ansiavam por abolir o próprio antagonismo de classes (ENGELS, 2016).

Por seu conteúdo, o socialismo moderno é, acima de tudo, produto da percepção dos antagonismos de classe reinantes na sociedade moderna entre possuidores e despossuídos, assalariados e burgueses, de um lado, e da noção da anarquia que governa a produção, de outro. Por sua forma teórica, porém, ele se manifesta inicialmente como uma continuação aprofundada, supostamente mais coerente,

dos princípios estabelecidos pelos grandes iluministas franceses do século XVIII (ENGELS, 2016, p. 56).

Enquanto utopias, faltavam às teorias socialistas/comunistas as bases materiais para sua realização, e é nesse ponto que se inserem as teorias, sobretudo, as de Marx. A próxima etapa será dedicada à revolução e à consciência de classe, abordando pontos referentes à educação.

Revolução, consciência de classe e educação

Marx (1996) traz a concepção de que, ao desenvolver o capitalismo, também se desenvolverão os germes de sua destruição, na qual o capitalista é quem deverá ser o expropriado e a terra, socializada. Esse movimento ocorreria no seio da própria sociedade capitalista em que, por meio da centralização do capital, aconteceria a expropriação de capitalistas pelos próprios capitalistas. Ao passo que surgiriam formas cooperativas do processo de trabalho de maneira crescente, organizada pelos trabalhadores, se internacionalizando, fazendo com que, ao mesmo tempo em que se eleva a miséria também se elevam a organização e a revolta da classe trabalhadora. A lógica do sistema não sustenta o sistema, e os expropriadores serão expropriados, levando à sua própria negação. Esse movimento, de maneira dialética, faria não com que se voltasse ao que existia anteriormente, ou seja, à propriedade privada individual, mas à “cooperação” e à “propriedade comum da terra e dos meios de produção produzidos pelo próprio trabalho”. Se na acumulação primitiva do capital houve a expropriação de muitos por poucos capitalistas, agora “[...] trata-se da expropriação de poucos usurpadores pela massa do povo” (MARX, 1996, p. 381). São esses os processos revolucionários, aos quais Lênin ajunta:

[...] as tempestuosas revoluções que acompanharam em toda a Europa, e especialmente em França, a queda do feudalismo, da servidão, mostravam cada vez com maior clareza que a luta de classes era a base e a força motriz de todo o desenvolvimento. Nenhuma vitória da liberdade política sobre a classe feudal foi alcançada sem uma resistência desesperada. Nenhum país capitalista se formou sobre uma base mais ou menos livre, mais ou menos democrática, sem uma

luta de morte entre as diversas classes da sociedade capitalista (LÉNINE, 1977, p. 39).

Surgem, então, as coalisões e os sindicatos como formas de organização dos trabalhadores. Inicialmente tais organizações surgiram para reivindicar salários, mas, com o tempo e a percepção da união e da organização dos capitalistas, passam também a se unirem e se organizarem sobre outras pautas maiores, o que levou a um caráter político e desenvolveu a consciência de classe. Isso conduziu ao antagonismo das classes e ao surgimento da classe trabalhadora como classe revolucionária. Dessa forma, o proletariado tem a possibilidade de abolir todo antagonismo de classes e o próprio poder político, uma vez que este existe como forma de dominação. Isso implica que não há como separar movimento social de movimento político, a não ser que se leve ao fim o antagonismo de classes, fazendo com que as evoluções sociais não sejam mais revoluções políticas (MARX, 1985).

Não digam que o movimento social exclui o movimento político. Não há jamais um movimento político que não seja ao mesmo tempo social. Somente numa ordem de coisas em que não houver mais classes e antagonismo de classes as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas (MARX, 1985, p. 160).

Com isso, se os economistas são representantes ideológicos da burguesia, os socialistas e comunistas são os teóricos do proletariado, embora tais ideias possam ser vistas como utópicas se as condições materiais não estiverem devidamente formadas para que ocorram as transformações sociais. Mas, ao se buscar a ciência burguesa, não se verá perspectivas de transformação social, embora a própria realidade permita compreender as injustiças.

Marx (2012) demonstra esse movimento revolucionário ao analisar os processos revolucionários franceses no século XIX, sobretudo em relação ao antagonismo de classes e as manobras feitas pela burguesia para o controle do Estado, escrevendo que o que foi convulsão social da forma de Estado em fevereiro de 1848 virou uma convulsão da sociedade burguesa. Em outras palavras, como foi apontado anteriormente, a burguesia se colocou como representante dos interesses gerais para conseguir o que queria, traindo a massa do proletário logo em seguida, assim como a pequena burguesia,

comerciantes que julgavam ter sua parte por apoiar a burguesia republicana e pela repressão aos trabalhadores insurgentes. Tais comerciantes tiveram um golpe duplo ao perceber que seus clientes e devedores eram justamente os insurgentes, e, ao reestabelecer a ordem, foram tomados de cobranças de promissórias, aluguel, hipoteca... indo à falência. Crendo-se vencedores, não se percebiam massa de manobra nas mãos dos burgueses.

Mas, depois que as barricadas foram derrubadas e os trabalhadores destruídos, os lojistas correram inebriados pela vitória às suas lojas e se depararam com a barricada posta na entrada destas por um redentor da propriedade, por um agente oficial do crédito, apresentando-lhes mensagens ameaçadoras: promissória vencida! Aluguel atrasado! Hipoteca vencida! Boutique falida! Boutique arruinado! Salvem a propriedade! Porém, a casa em que moravam não era sua propriedade; a loja de que cuidavam não era sua propriedade; as mercadorias que comerciavam não eram sua propriedade. Nem o seu negócio, nem os pratos onde comiam, nem a cama em que dormiam lhes pertenciam mais. Era deles que essas propriedades deveriam ser salvas (MARX, 2012, p. 53).

Constituindo-se classe revolucionária contra a nobreza, a burguesia se torna classe conservadora e reacionário ao assumir o poder. Como pequena burguesia, os comerciantes não se encontram nem como proprietários, nem como assalariados; já a classe trabalhadora, conformada com a condição em que se encontra, entorpecida pela ideologia burguesa, mantém-se como está, a menos que desperte em si a consciência de classe. Mas esse despertar não se dá de maneira espontânea, deve ser desenvolvido na forma de organizações cooperativas e sindicais dos trabalhadores, pois os trabalhadores não devem se manter amparados pelo Estado, mesmo que democrático, uma vez que, no capitalismo, o Estado é uma instituição burguesa, e os trabalhadores devem se libertar de sua tutela (MARX, 2010a).

No entanto, o uso das formas de luta possíveis dentro do próprio Estado burguês são fundamentais nesse processo de transformação. Sobre a análise dos movimentos revolucionários franceses, Engels, no prefácio da obra de Marx (2012), explica que, com a industrialização alemã e a organização operária pelo partido social-democrático, os trabalhadores começaram a ter voz, e a

utilizar o direito do voto universal como arma. O partido e a representação política, embora dentro da lógica do Estado burguês, se tornaram importantes como forma de levar as ideias socialistas e comunistas às camadas proletárias que ainda estavam distantes do movimento, representando mais uma forma de mobilização e de luta em favor da revolução. O Estado burguês também vai se mobilizar para impedir os avanços pelo confronto, e, para isso, violar as leis criadas por eles mesmos. Assim foi com a abolição do sufrágio universal, realizado no momento histórico francês em questão, levando ao golpe de Luís Bonaparte.

Lênin (1977) resume bem toda necessidade desses processos de luta política:

Os homens sempre foram em política vítimas ingênuas do engano dos outros e do próprio e continuarão a sê-lo enquanto não aprendem a descobrir por trás de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os interesses de uma ou de outra classe. Os partidários de reformas e melhoramentos ver-se-ão sempre enganados pelos defensores do velho, enquanto não compreenderem que toda a instituição velha, por mais bárbara e apodrecida que pareça, se mantém pela força de umas ou de outras classes dominantes. E para vencer a resistência dessas classes só há um meio: encontrar na própria sociedade que nos rodeia, educar e organizar para a luta, os elementos que possam – e, pela sua situação social, devam – formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo (LÉNINE, 1977, p. 39).

Isso permite pensar possibilidades de educação, não nos moldes burgueses, que oferece uma educação geral para todos, mas carregada de dualismos – uma vez que a escola para a classe dominante não é a mesma para os dominados, aos quais a burguesia oferece conhecimentos fragmentados, visando à profissionalização. Nisso, Marx (2010a) diferencia o papel do Estado como financiador da educação pública da ideia do Estado como influenciador dessa educação:

É preciso rejeitar peremptoriamente uma “educação popular a cargo do Estado”. Uma coisa é determinar, mediante uma lei geral, os recursos das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e fiscalizar, por intermédio de inspetores públicos, a execução dessas prescrições legais [...]. Outra coisa completamente

diferente é fazer do Estado o educador do povo! É preciso antes banir toda influência sobre a escola, tanto do governo quanto da Igreja. [...] Ao contrário, o Estado é que necessita receber do povo uma educação maciça (MARX, 2010a, p. 127).

Ao entrar na discussão sobre educação na obra que trata do Programa de Gotha, Marx (2010a) também aborda a condição do trabalho infantil existente à época, salientando que, embora as condições existentes naquele momento impedissem sua proibição, deveria haver, ao menos, uma limitação de idade e um regulamento, completando: “[...] a combinação precoce de trabalho produtivo com a instrução é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual” (MARX, 2010a, p. 130).

Embora trazer essa ideia de transformação e revolução social para o âmbito da instrução escolar pareça um reducionismo quanto a grandiosidade e importância do tema, não se deve esquecer que, enquanto materialismo dialético, a compreensão da totalidade das relações sociais é fundamental, e essa compreensão passa pela formação da consciência e de como se estruturam, enquanto superestrutura social, os modelos de educação.

Engels (2016) confronta as ideias de Dühring, ao abordar a questão da totalidade, considerando que, embora a análise das Ciências Naturais e da História sejam fundamentais para a análise da totalidade, elas foram analisadas isoladamente com o progresso científico, vendo-o como estático, e por métodos metafísicos de especulação, o que levou a um dualismo entre o Verdadeiro e o Falso, e não a uma forma dialética de pensar, tornando-se senso comum no próprio campo científico.

Só que o senso comum, um camarada tão respeitável quando se encontra no território caseiro das suas quatro paredes, passa a viver aventuras admiráveis assim que ousa adentrar o vasto mundo da pesquisa; e a concepção metafísica, por mais justificada e até necessária que seja em campos tão vastos, que se expandem de acordo com a natureza do objeto, cedo ou tarde topa com alguma barreira, além da qual ela se torna unilateral, tacanha e abstrata, perdendo-se em contradições insolúveis, porque, diante das coisas individuais, esquece o nexos entre elas, diante do ser dessas coisas esquece seu devir e fenecer, diante do seu repouso, esquece seu movimento (ENGELS, 2016, p. 61-62).

Tudo está relacionado. Embora não seja a consciência que determina o ser social, mas o ser social que determina a consciência (MARX, 2008), uma vez posta em movimento e invertida pela ideologia burguesa, essa consciência passa a ter sua importância. Resgatar a compreensão de totalidade como forma de desenvolver a consciência de classe se torna fundamental, e é nesse sentido que a educação pode contribuir para possibilidades de transformação social.

O que esse exercício possibilita?

Ao buscar as bases do pensamento marxiano, com contribuições também de Engels e Lênin, torna-se possível traçar reflexões e aproximação referentes aos Institutos Federais (IFs) e ao Ensino Médio Integrado, apontando as contradições, os limites e as possibilidades dessa modalidade de ensino no que se refere à formação da classe trabalhadora e à construção de um outro modelo de sociedade. Começaremos com as contradições.

Embora as bases conceituais desses Institutos, presentes na Resolução CNE/CEB 6/2012, apontem para uma formação integral apoiada na politecnia, o que se percebe, na prática, não corresponde a tais ideais. A integração entre formação técnica e formação geral esbarra na manutenção de práticas docentes individualizadas, como ocorre no modelo tradicional de educação, resultando em uma formação técnica concomitante à formação geral. Além disso, se a proposta da formação dos IFs preconiza uma educação emancipadora, o que ocorre, na prática, é muito mais a formação da classe trabalhadora, de acordo com os interesses da lógica do mercado, do que a intenção de superá-la.

Enquanto aproximações com as discussões dos textos acima, pode-se perceber que os IFs atuam de modo a propiciar que a classe dominante instrumentalize a classe trabalhadora de acordo com seus interesses, embora disfarçados pela própria institucionalidade que os apresentam como benefícios à classe trabalhadora – sendo, portanto, tão ideológicos quanto os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Em relação aos limites dessa educação, talvez o mais claro seja o fato de que a formação integral e politécnica, em sua essência, só seria possível em uma sociedade revolucionada. Além disso, mesmo que se coloque como um ideal a ser alcançado, a educação ofertada

pela rede federal atinge apenas cerca de 3% dos alunos de ensino médio, o que impossibilitaria mudanças reais na estrutura social.

Uma outra condição que dificulta aos IFs realizar seus ideais é seu próprio quadro de servidores: ou não são plenamente conscientes dos pressupostos para os quais essa modalidade de ensino foi criada, encarando seu cargo como um emprego qualquer, ou os servidores não possuem comprometimento com a transformação social, contribuindo com a reprodução da lógica de mercado.

Ainda aproximando as leituras já mencionadas com a realidade desses Institutos, não podemos esquecer que os IFs são dependentes das decisões do Estado, estando sujeitos aos interesses da burguesia. Mesmo que tenham surgido em um momento de maior representação da classe trabalhadora, embora dentro de Estado burguês, a lógica dos Institutos Federais ainda favorece a burguesia, que usa o Estado como forma de interferência constante quando há a percepção de que poderia ter ameaçado seu poder. É o que ocorre quando impõe, por meio do Estado, medidas como a Reforma do Ensino Médio e a mudança da Resolução CNE/CEB 6/2012 pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, as quais, entre outras coisas, elimina os termos referentes à formação integral, politecnicidade e formação omnilateral, o que representa o avanço vigente das políticas neoliberais e colocam em risco os pressupostos da Resolução anterior.

No entanto, enquanto luta de classes no campo da Educação, também há possibilidades. Embora tenhamos apontado que a formação integral apoiada na politecnicidade só possa ocorrer em uma sociedade revolucionada, e que existem diversas contradições e limites, a educação desenvolvida nos IFs é referência de uma educação pública que instrumentaliza seus alunos com os conhecimentos que estariam disponíveis apenas aos filhos da burguesia. Uma vez que a luta por esse modelo de educação e sua defesa consigam romper com as contradições existentes, desenvolvendo práticas que, de fato, sejam integradoras e possibilitem, nesse processo, a instrução aliada à produção, pode representar poderoso meio de transformação social. Mesmo que na prática ainda represente os interesses de uma classe específica, há possibilidade de transformá-la, na prática, em seu oposto, contribuindo com a desmistificação da ideologia burguesa e com o favorecimento da consciência de classe.

Já que não há meio de separar o movimento social do movimento político, a forma como a educação será desenvolvida nos IFs pode representar mudanças significativas na forma de compreensão da realidade social, rompendo com uma visão fragmentada para a construção de uma visão de totalidade, permitindo não apenas a tomada de consciência da classe trabalhadora mas também que parte da classe média, público considerável dos alunos e servidores dos IFs, se percebam distantes das elites dominantes. Além disso, por ter institucionalidade própria, embora existindo as interferências por parte do Estado, há nesses institutos a possibilidade do desenvolvimento de uma educação que não tenha o Estado como educador.

Enfim, não é tarefa fácil. Mas, para a revolução, qual tarefa é fácil?

Referências

ARAÚJO, Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/218/201>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan.-abr., 2014.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2016. Livro digital.

LÉNINE, Vladimir Ilyich. As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo. In: **Obras Escolhidas em seis tomos**, Edições “Avante!”, 1977, t.1, p. 35-39.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. In: **Os Economistas - O Capital Crítica Da Economia Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2010a.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **As lutas de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 1-27, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. **Seminário sobre ensino médio**, Pará, p. 1-26, mai. 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas histórias e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cezar; SILVA, Claudio Nascimento. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

Marx, marxismo(s) e educação

Vinício Carrilho Martinez¹

Se vi mais longe,
Foi porque estava sobre os ombros de gigantes
Isaac Newton

O próprio educador precisa ser educado
Marx

Aos sete anos parei minha educação,
Para ir à escola
Gabriel García Márquez²

Este texto apresenta uma das teses mais sólidas e praticamente unificada nas chamadas Ciências Sociais, que é: *sempre recorrer aos clássicos* (CALVINO, 2007) a fim de se obter balizas para o enfrentamento do presente, evitando, portanto, os modismos e as falácias do pós-moderno. Aprendemos, por exemplo, que este é o caminho para se definir o conceito de Sociologia (FERNANDES, 1977) – em todas as suas frentes e escolas –, bem como definir a condição do cientista social (FERNANDES, 1978) e a atuação do educador (FERNANDES, 1989). Com isso ainda observamos uma relação fundamentalista, embasada na história e nos fundamentos constantes, com destaque para uma chave entre formação social – revolução – cultura (IANNI, 1983), e podemos empreender uma sociologia da sociologia (IANNI, 1989).

Para o filósofo³ István Mészáros (2005), a “autoeducação entre iguais” trata de resgatar a Educação Permanente, numa imbricação

¹ Professor Associado da UFSCar, Coordenador do PPGCTS/UFSCar, Head of BRAs' Constitutional Studies Research Group, Doutor em Ciências Sociais (UNESP) e em Educação (FEUSP) <https://www.defesadacf88.ufscar.br>

² Como gênio criador do chamado realismo mágico ou seu melhor intérprete, tendo-se em conta que a realidade social e a cultura pertencem a um povo, Gabriel García Márquez (2006) sempre teve uma visão profundamente crítica e solidária com seu povo.

³ “Aquele que ajuda a desvendar o significado das coisas”.

entre educação, técnica, política e direito. Afinal, *conhecimento é um saber que procura esclarecer, e não vender verdades*.

Hoje, diante do analfabetismo político e do chamado “analfabetismo funcional”, prevalece o que se chama popularmente de “burrice solene”: lemos e não explicamos ou, se explicamos, não somos capazes de entender. Isso também desmascara a falsa relação que se estabeleceu entre informação/educação: a primeira não leva imediatamente à segunda, porque entre ambas se interpõe a reflexão. É preciso dar tempo ao conceito (ADORNO, 1995) e *ter ciência de que precisamos de paciência com a consciência*. Desse modo, explicar é reproduzir discursivamente as “verdades postas à venda”; entender é decifrar, *desalienar* (“trazer de volta para si”) o significado abafado pelo lastro do mercado.

O texto (posteriormente transformado em livro) *Educação para além do capital* foi apresentado pelo pensador húngaro István Mészáros no Fórum Mundial da Educação em 2004, em Porto Alegre. Nele, Mészáros (2005) indica que a educação não é um negócio, mas uma criação: a educação deve qualificar para a vida, e não para o mercado. O autor cita Gramsci, afirmando que educar é aproximar o *Homo faber* ao *Homo sapiens*, uma vez que a educação não se restringe à pedagogia e deve se abrir ao espaço público.

No livro, o pensador parte da experiência da Revolução Cubana, tomando de empréstimo das lições de José Martí, pois busca soluções essenciais, e não reformas formais. Com isso, pretende construir um pensamento socioeducativo contra-hegemônico (antagônico, de oposição: aflorando o contraditório), capaz de combater a internalização da consciência da subalternidade.

Em sua proposta de educação emancipadora, libertária, Mészáros quer romper com a visão moralizante do “dever ser” da educação: a utopia dentro do sistema. Para tanto, a práxis educadora (político-cultural) forja-se no bojo/entrechoque das contradições atuais e mais agudas do sistema. Isto lhe impõe a certeza de que é urgente romper os liames/limites ideológicos de um sistema que não tem mais capacidade civilizatória. Portanto, só lhe resta a convicção da superação de um sistema anacrônico, restritivo e destrutivo de direitos, demandas, reconhecimentos e sujeitos. Mas qual educação se busca? O que fazer? Mészáros pensa em termos de uma educação estética (2005, p. 13-14).

Sua própria experiência juvenil, como operário, foi marcante para que visse a educação como modo de superar obstáculos e suprir-se de meios para saciar necessidades, para entender que é preciso *desnaturalizar* as desigualdades materiais entre as pessoas. Assim, Mézáros sempre se posicionou como um professor-militante das escolas da maioria, isto é, as escolas públicas.

O principal fator de exclusão, acredita o autor, não está no acesso restrito à escola (talvez nem na permanência em seu interior, com aproveitamento mínimo), muito mais pernicioso é a reprodução de valores que se dá em seu interior. Com Paulo Freire (1993), diríamos: as crianças no Brasil ainda aprendem, antes, o que é e como se escreve “girafa” ou “leão”, ao invés dos “tijolos” com que constroem sua casa e sua vida). A partir desse pensamento, o escritor prescreve uma Educação Permanente ou contínua, como meio crítico de superação dos desafios incessantes do sistema de reprodução econômica da vida – Schaff (1992) falaria em Educação Permanente; Lênin (1981), em *Politécnica*.

A educação libertadora deveria dotar o trabalhador/ produtor da capacidade da *isegoria* (tomar a palavra), utilizando-a a seu favor, para transformar o mundo que tem diante dos olhos e no fundo de sua alma maltratada.

Educação é pensar para além do limite, para além de uma sociedade do capital e de uma *sociedade das coisas*. Educação, por fim, é superar o estado de alienação global, e isso exige uma revolução cultural radical, que vá às raízes do que nos *aliena* (tirando-nos de nós mesmos) e do que nos retira sentido, de tudo que nos embota a consciência e a vontade de ver melhor o que se apresenta obscuro. É preciso ser muito mais do que uma *educação de clientes* (*cliens* = vassalo), que só se presta a reproduzir valores e a pactuar com o mecanismo de controle social. A educação que se vende é a de pior tipo, porque com isso se compra o sujeito que a recebeu como consumidor, que acaba como mero receptáculo. Também por isso, nesse curso da mercantilização, *a educação acompanha o trabalho*.

Segundo Portelli (1977, p. 63), “quanto mais desenvolvida é a democracia, mais está próxima, em caso de divergência profunda e perigosa para a burguesia, do massacre ou da guerra civil”. A ditadura (burguesa/proletariado), por sua vez, já se baseia na

coerção e na violência como *modus operandi*, citando aqui a obra de Lênin, *A revolução proletária e o renegado Kautsky*.

Esse é o mesmo ponto de análise do “empresário utópico” Robert Owen, sobre o que Mészáros acentua, contudo, que a educação da classe trabalhadora deveria ter um papel civilizatório destacado, como uma alternativa hegemônica sócio-histórica do trabalho; do contrário, os trabalhadores:

Contrairão uma rude ferocidade de caráter, a qual, se não forem tomadas criteriosas medidas legislativas para prevenir o seu aumento e melhorar as condições dessa classe, *mais cedo ou mais tarde fará o país mergulhar num formidável e talvez complexo estado de perigo*. A finalidade direta destas observações é incentivar a melhoria e evitar o perigo (MÉSZÁROS, 2005, p. 32-33, grifo nosso).

É evidente o pavor à guerra civil ou à revolução que a luta contra-hegemônica poderia provocar – daí insistir na educação como colchão de molas, que amortecesse os embates. O conceito de hegemonia adquire aqui um duplo papel: i) direção cultural-ideológica (hegemonia ético-política); ii) confirmação da base social da classe dirigente (hegemonia econômica). O segundo ponto destaca a presença ativa do partido político, com um papel diretivo – portanto, educativo. Hoje, talvez pudéssemos acrescentar as atividades emancipadoras de outros segmentos da sociedade civil organizada, de movimentos sociais e populares, de ONGs verdadeiras, de associações de classe, sindicatos e demais grupos sociais, culturais e/ou políticos. Por seu turno, um terceiro aspecto a indicar realça, como dito, a base social de classe, no caso a aliança duradoura com o campesinato. Hoje, também poderíamos falar em subgrupos sociais. Por fim, um quarto item seria a própria correlação de forças presente nos embates:

Lênin [...] insiste sobre seu aspecto puramente político: o problema essencial para ele é a derrubada, pela violência, do aparelho de Estado [...]. Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política) [...] a concepção gramscista da “sociedade regula”, a condenação a qualquer “estadolatria” mostra o caráter hegemônista da concepção gramscista da ditadura do proletariado:

esta é concebida como a direção ideológica (hegemonia, sociedade civil) e a dominação político-militar (ditadura, sociedade política) da classe operária (PORTELLI, 1977, p. 65).

Por fim, conclui-se que *hegemonia não é só direção cultural*, pois, ao citar Lênin, Gramsci procura pela ditadura do proletariado. Isso porque, enquanto classe dirigente, o proletariado poderia largar o leque de alianças e de ações efetivas contra a dominação do Estado e da burguesia. Desse modo, Gramsci empresta de Lênin o sentido de que esse processo trata de um complexo sistema de direção política do proletariado e do campo.

O termo hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”, ou também do verbo *eghemonewo*, como “condução”, do qual deriva “estar à frente”, “comandar”. Muito depois é que o conceito foi apropriado por Lênin (1905) e subsequentemente por Gramsci (2000). O emprego que demos ao termo segue a lição grega: “dar boa direção ao que é público”.

Educação para além do óbvio

As deturpações conduzidas pelo ideal reformador da educação (desconsiderando-se as condições históricas, econômicas, produtivas, de classe e da luta política) imporiam riscos muito elevados, contudo teriam suas vantagens, tais como: a racionalização e a legitimação da ordem social – como se fosse uma ordem natural, inalterável.

Contra essa interpretação, especialmente envolvendo a intrínseca relação entre a estrutura social e o sistema educacional, Mézáros cita Marx em *O Capital*, sobre a ação da acumulação primitiva: o *pecado original* da economia política. Para realçar o espólio provocado pelas leis de cerceamento da época, Marx revela a acidez com que eram tratados os *vagabundos flagelados*:

Eles se converteram em massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias. Daí ter surgido em toda a Europa ocidental, no final do século XV e durante todo o século XVI, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os ancestrais da atual classe trabalhadora foram imediatamente punidos pela transformação, que lhes foi imposta, em vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava

como criminosos “*voluntários*” e supunha que dependia *de sua boa vontade seguir trabalhando* nas antigas condições que *não existiam* [...]. Desses pobres fugitivos, dos quais Thomas Morus diz que os coagiu a roubar, “foram executados *72 mil pequenos e grandes ladrões*, sob o reinado de Henrique VIII (MÉSZÁROS, 2005, p. 38, grifo nosso).

A resposta a essa agrura social, entretanto, se daria, primeiramente, pelo embrutecimento legal e, secundariamente, pela educação – ainda que a educação servisse muito mais como vigilância e disciplinarização. Mézáros, em seu trabalho, dá exemplos que retira de citações de John Locke, no texto *Memorandum on the reform of the poor law*:

O crescimento do número de pobres [...] nada mais é do que o relaxamento da disciplina e a corrupção dos hábitos; a virtude e a diligência são como companheiros constantes de um lado, assim como o vício e a ociosidade estão do outro. Portanto, o primeiro passo no sentido de fazer os pobres trabalhar [...] deve ser a restrição da sua libertinagem mediante a aplicação estrita das leis estipuladas [por Henrique VIII e outros] contra ela [...]. Todos os homens que mendiguem sem passes nos municípios litorâneos, sejam eles *mutilados* ou tenham *mais que 50 anos* de idade, e todos os de *qualquer idade* que também mendiguem sem passes nos municípios do interior, longe da orla marítima, devem ser enviados para uma casa de correção máxima, e nela mantidos em *trabalhos forçados* durante três anos (MÉSZÁROS, 2005, p. 39-41, grifo nosso).

Locke recomendava amputar as duas orelhas dos vagabundos desempregados; enquanto Henrique VIII e Eduardo VI falavam em apenas meia orelha. Para os filhos da classe trabalhadora, ou seja, para os pobres de todo gênero, o liberal Locke⁴ propunha a obrigatoriedade de participarem das oficinas ou “instituições correccionais”, sob o artifício do ensino profissionalizante, de fundo pacificador e de acomodação moral:

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que

⁴ Porém, o clássico do liberalismo precisa ser avaliado sob suas bases conceituais efetivas, a fim de que a análise não se resuma às críticas sobre determinadas opiniões esporádicas (LOCKE, 1987; 1994).

geralmente também se perde o que produziram para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto, humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade ...* devem ser *obrigados* a frequentar [...]

Outra vantagem de se levar as crianças a uma escola profissional é que, desta forma, elas seriam *obrigadas a ir à igreja todos os domingos*, juntamente com os seus professores ou professoras e teriam alguma compreensão da religião; ao passo que agora, sendo criadas, em geral, no ócio e sem rédeas, elas são totalmente alheias tanto *à religião e à moralidade* como o são para a *diligência* (MÉSZÁROS, 2005, p. 41-42, grifo nosso).

Disso resulta que ainda se tenha o ensino religioso obrigatório e, contraditoriamente, conviva-se com o aporte tecnológico como supremacia da civilização judaico-cristã-ocidental.

Mas o que é técnica e tecnologia para esse nível de pensamento?

Técnica ou Tecnologia

Começemos pela definição do que é técnica ou técnico, em contraposição à *Tecnhé* dos gregos. A técnica, na modernidade, caracteriza-se pela subsunção ou pela aceleração do “desencantamento do mundo” – o que depende da visão de mundo do observador. Mas, certamente, não se trata de um objeto estranho ao ser humano; pelo contrário, é de sua essência desde o *homo habilis*.

A técnica como subsunção equivale à perda da dimensão autônoma do trabalhador em relação à máquina, tendo como momento chave a passagem da manufatura à grande indústria – com a incorporação da função cognoscível do processo de trabalho ao sistema produtivo da maquinaria, retirando, do trabalhador, a operacionalização do processo.

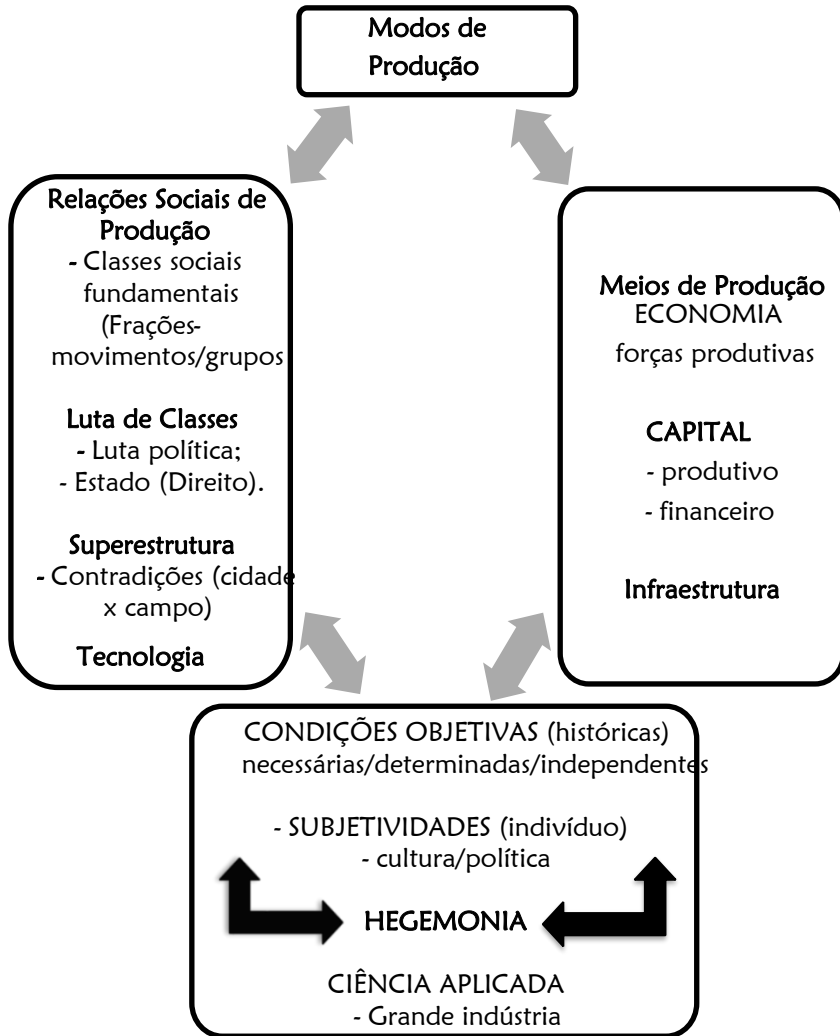
Já a subsunção formal do trabalho ao capital indica que o objetivo imediato da produção é produzir a maior quantidade possível de mais-valia. Dessa maneira, o trabalhador não trabalha para se realizar enquanto ser humano (como desdobramento do

“primeiro ato histórico”), mas para fazer o sistema capitalista funcionar. Sobre esse cenário, Marx classifica de subsunção formal do trabalho ao capital a forma que se finda na mais-valia absoluta: há uma relação quase que puramente monetária entre empregador e produtor, e as capacidades objetivas (meios de produção) e subjetivas de trabalho (meios de subsistência) acabam cooptadas pelo capital.

Atualmente, com as novas tecnologias – de certo modo aliadas ao processo educativo (mais como ensino e instrução) –, pode-se pensar a técnica ou tecnologia em pelo menos dois cursos: como *know-how* (conhecimento de como executar alguma tarefa) ou *savoir-faire* (potencialidade, criatividade, “trabalho vivo”). Em resumo, com o impacto da tecnologia sobre o processo produtivo – derivado desse aporte de conhecimento específico –, pode-se dizer que ocorre:

- A fragmentação da força de trabalho: o estertor dos sindicatos;
- O computador como “a máquina que simula todas as máquinas”: a imaterialidade semiótica;
- A flexibilização das formas de trabalho: a “empregabilidade” dá lugar à “adaptabilidade”;
- O desaparecimento dos “empregos” e o surgimento dos “trabalhos temporários”: o fim da carteira de trabalho, das férias, do 13º, do aviso prévio, da multa por demissão sem justa causa, do fundo de garantia etc., bem como o surgimento das “equipes provisórias de trabalho”;
- A necessidade de “formação permanente” e de “cursos de reciclagem”: o empresário-estudante e o estudante-empresário, que não diferenciam a escola da empresa – o que abre alas para a formação técnica, sem o pensamento crítico e voltada para os interesses do Mercado;
- Os novos estoques, que são “estoques de informação”: a logística material dá o molde para a logística imaterial.

Em um esquema simplificado, a visualização do que dissemos está neste diagrama:



Seguindo a mesma lógica da simplificação – mas não exatamente de vulgarização –, o fluxograma poderia ser apresentado sob a forma de um esboço ou resumo sintético, para fins didáticos:

Apenas na coletividade [de uns e outros] é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade, portanto, torna-se possível a liberdade pessoal. Nos sucedâneos da coletividade existentes até aqui,

no Estado etc., a liberdade pessoal tem existido apenas para os indivíduos desenvolvidos dentro das relações da classe dominante e apenas na medida em que eram indivíduos dessa classe [...]. Na coletividade real, os indivíduos adquirem sua liberdade na e através de sua associação [...] o próprio educador deve ser educado (MARX, 1984, p. 116-126).

Em resumo, por que as classes sociais são tão importantes para a fixação dos conceitos-chave e sua articulação em torno da educação? Entendemos que se essa discussão fosse feita antes, seu entendimento poderia ser prejudicado, daí a escolha de deixá-la para o final do texto.

As classes sociais em seu tempo

De forma concisa, podemos ter uma ideia inicial razoável dos conceitos essenciais associados às *classes sociais*, tal como segue:

MASSA HUMANA: agrupamentos ou grupos sociais, definidos ontologicamente, em relação ao Modo de Produção (conjunto de relações sociais e de forças produtivas, determinadas, independentes e necessárias, em estreita relação entre si), e em virtude da posição estratégica, fundamental (de forma contrária, oposta, antagônica: como luta de classes ou luta política) ou, ao contrário, como posição/situação relativa que ocupam diante da posse, domínio ou controle (ou não) dos meios de produção, do capital e de suas garantias político-jurídicas (Estado)

Marx foi claro quando tratou dessa relação entre capital, classes e representação jurídico-política:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 2003, p. 5).

Marx também usou a expressão *massa humana*, como *antecessora da classe social*, no sentido apontado. Afirma o jovem Marx que essa transformação ocorreu sob condições independentes, determinadas e necessárias ao modo de produção:

Eis, portanto, os fatos: indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não são tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência *real*, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade (MARX, 2002, p. 18).

É interessante essa nota de que a sociedade e o Estado podem/devem ser recriados a cada fase de transformação do próprio modo de produção capitalista – na origem, um Estado Liberal; hoje, uma sociedade de controle e um Estado de Exceção.

N’ *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels trataram o conceito de *classe social* como produto da burguesia, a partir de “conflitos entre *status*” surgidos da transformação do povo em trabalhadores – portanto, das mudanças de uma *massa humana* que já assumia posição diante do capital. No *Capital*, capítulo XLVIII, Marx infere que todo edifício social é definido sempre em relação direta aos proprietários das condições de produção e dos meios de produção (a burguesia) e os produtores diretos – o proletariado (BOTTOMORE, 2001, p. 61-62). Essa é a relação entre as classes fundamentais do capitalismo, que será violenta e motor das mudanças históricas mais significativas, porque a afirmação de uma é a negação da outra – conforme abordado no *Capital*, vol. I:

O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome seu tempo disponível para si, então rouba ao capitalista (MARX, 1985, p. 189).

O homem é um *indivíduo coletivo* e determinado por suas condições reais de vida – é daí que advém, inclusive, a ideia que faz de si mesmo e dos demais. O que também temos nessa passagem é outra demonstração da força expansiva da modernidade e do capital industrial da época. Para Marx, o Estado moderno, como parte do fluxo da *modernidade do capital*, nasceu com a Revolução Francesa: a formação dos burgueses modernos.

Os burgueses modernos (pós-Revolução Francesa), a exemplo do Antigo Regime, criaram uma representação religiosa, uma formulação moderna assentada, desde os primórdios, nos princípios liberais de igualdade e legalidade.

Todavia, de modo empírico, como afirmaria Marx, é preciso perceber o movimento das forças produtivas materiais da modernidade. Nisso é que percebemos como o trabalho morto e a própria divisão do trabalho se sujeitam ao trabalho vivo, porque é este – o engenho da criação – que se aplica às forças produtivas que produzem e que movimentam a modernidade. Desse modo, as técnicas modernas permitiram ao homem novas criações (e criaturas) e com elas uma forte manifestação ideológica também se impôs (MARX, 1984, p. 17).

Por outro lado, além das técnicas e das forças impulsivas da modernidade, essa mesma pressão imperiosa de crescimento latitudinal traria algumas *cabeças mortas* (*Caput mortuum*), como resíduos e reverberações do passado pós-absoluto: o próprio Estado de Exceção é um exemplo. A revolução da modernidade, como todo o modo de produção que a precede, acarreta uma mudança nos moldes e nos meios de se produzir a vida social (MARX, 1984). É dessa forma que se produzem os *novos* meios de vida.

Já as relações de produção supervenientes formam o conjunto de intercâmbios materiais e espirituais de indivíduos isolados, de grupos sociais e de países inteiros. São relações de produção baseadas na divisão social do trabalho. Portanto, para Marx (1984, p. 42), a modernidade não passará do próprio modo de produção capitalista. Essa relação é evidente. Para compreendê-la, entretanto, é preciso aplicar o método do materialismo histórico.

Com o uso do método dialético e materialista, Karl Marx percebeu que a divisão social do trabalho gerou o chamado *Homo Faber* (o Prometeu e patrono do Trabalho) e que essa divisão se aprofundaria (além da primitiva divisão sexual) entre trabalho

intelectual e manual, trazendo assim a própria modernidade. Da mesma forma, levar o projeto da modernidade à plena extensão revelaria o consumismo (para além do Iluminismo), e requereria, exatamente, a subjugação do trabalho intelectual e manual na mesma atividade produtiva. Seria exatamente o fim das especializações.

No aspecto político, se a modernidade fosse ao seu termo (consumismo = *modernidade futura*), então a revolução proletária também deveria apoderar-se do Estado Moderno. Esse *projeto modernista-futurista* requer a revolução proletária. Por isso, vivemos uma constante sensação de *Modernidade Interrompida*, uma vez que, no sistema capitalista, o princípio da igualdade, por exemplo, jamais se tornaria uma igualdade real.

É possível ver, por conseguinte, que o verdadeiro projeto iluminista, libertário e universalista é o comunismo proposto. Para Marx, o projeto da modernidade tem dois polos: o Iluminismo, anterior e idealista, e o comunismo, posterior e utópico. A modernidade é também uma ficção – utopia ou ideologia – e, por isso, também chamaremos essa segunda fase da modernidade – a modernidade iluminista do século XIX – de *Modernidade Interrompida* ou *Tardia*, uma visão inspirada, sobretudo, no “jovem Marx”.

Se as relações entre ambas as classes não podem ser pacíficas (ainda que pacificadas mediante o uso de alguns suplementos, como a democracia representativa, o Estado de Direito, as ideologias pacíficas), é, então, em meio principalmente, à luta de classes que o proletariado aprenderá. Conforme afirma Marx, no *Manifesto*:

Mas toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...] com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...]. Também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação (MARX, 1993, p. 75).

Duas notas de rodapé, na edição de 1888, tratavam de “elementos de sua própria educação política e geral” e de “elementos de instrução e de progresso” (MARX; ENGELS, 1993, p. 75). Em texto de 1913, nos preparativos da Revolução de 1917, Lênin seguiu esse mesmo pensamento:

O proletariado instrui-se e educa-se travando a sua luta de classe; liberta-se dos preconceitos da sociedade burguesa, adquire uma coesão cada vez maior e aprende a apreciar os seus êxitos pelo seu justo valor, retempera as suas forças e cresce irresistivelmente (LÊNIN, 1978, p. 75).

Desse modo, no século XX, o projeto libertário-proletário do comunismo proposto por Marx seria suspenso, outra vez, em 1983. Novamente, portanto, não se concretizou o apelo humano para se constituir, em realidade objetiva, o *empírico universal* – o “cidadão do mundo” por outra via (KANT, 1990). Com isso, a história afirma que o agente dessa transformação não se configurou plenamente: o proletariado não se sente como cidadão do mundo.

No comunismo ou *modernidade futura*, transformando-se o proletariado em cidadão do mundo, a autonomia real em relação aos meios de produção (apropriação coletiva) – e não só como ficção jurídica – seria exigência máxima desse projeto de modernidade. O próprio método do materialismo histórico – único recurso que permite perceber essa transformação (materialismo dialético) – é também fruto da modernidade e dessa transformação. No entanto, ele será um olhar crítico a partir de sua origem, pondo-se além e como meio propenso à superação. Portanto, Marx faz a crítica de uma *modernidade tardia*, retraída, interrompida, à medida que queria ver estendidos, empírica e universalmente, os valores de muitos dos movimentos de grande força que o precederam ou com os quais ainda convivia: Iluminismo, socialismo, comunitarismo, igualitarismo, evolucionismo (por exemplo, da barbárie à civilização).

Nessa perspectiva de Iluminismo interrompido, Engels (no texto *Sobre a autoridade*) reforça o sentido dado pelo “jovem Marx” nos *Manuscritos* (1989) de que “o trabalho sob a máquina” não permite autonomia:

Para as horas de trabalho, pelo menos, pode inscrever-se sobre a porta da fábrica: *hasciate ogni autonomia voi Che entrate!* (“Vós que entráis, abandonai toda a autonomia”) (ENGELS, 1975, p. 55).

Aqui, Engels reformula o “Inferno”, d’*A Divina Comédia*, de Dante (1998): “Ó, vós que entráis, abandonai toda a esperança”.

Dessa maneira, da forma como foi exposta no texto – adaptada ao nosso contexto –, *a consciência para si é uma consciência para o*

Outro. Mas quem é o Outro? – pergunta-se Honneth (2003). O Outro é aquele um insatisfeito, quando limitado a si mesmo. O Outro, conseqüentemente, sempre procura algum Outro, e nem sempre a si mesmo – porque se ver é desvelar para si o que não pode ser contido em si mesmo, isto é, o que precisa ser expandido. Então, como consciência expandida de si, o outrora “limitado a si mesmo”, agora é capaz de perceber e de se abrir ao Outro, pois somente vê o Outro quem deixou de só ver a si mesmo, ou seja, o Outro é um “para além de si” – em perspectiva ampliada, do “aqui” ao “aí”, e deste ao “ali” e ao “acolá”. “Ver a si” é necessário, mas insuficiente; “ver o Outro” também é necessário, embora incompleto se não se revela a si mesmo e aos outros. Educar com os clássicos, portanto, sempre é virtuoso, pois é como ir do real adiante, contudo para além do real – buscando sua transcendência crítica. Aliás, há algo mais virtual (LÉVY, 1996) – como um pós-real, um pós-moderno – do que a célebre afirmação de Marx de que “tudo que é sólido desmancha no ar”?

Mas não é, exatamente, essa frase que abriu a modernidade (BERMAN, 1986)? Por isso, o clássico pode ser contemporâneo. Para o Outro (aquele que ainda virá), o clássico contemporâneo será um pensador do passado; porém, olhando muito bem o seu, o nosso presente, podemos estar atentos ao futuro do Outro: o “vir a ser”.

Em outro esboço, então, ainda podemos visualizar as principais colaborações de Marx (marxismos), tanto para o entendimento do *método analítico* quanto para a análise mais objetiva de determinada era.

Quando Marx cita o *Fausto*, de Goethe (1997), e, depois, quando resume o mundo moderno com a frase “Tudo que é sólido, desmancha no ar”, dá duas indicações simples, mas diretas, da força de sua projeção sobre a modernidade. As duas Torres Gêmeas, no 11/09, vindo ao chão, desmanchando-se literalmente, são duas visões dessa *hiper-realidade* moderna de Marx.

O materialismo histórico e seus temas decorrentes seguiram Marx por toda a vida, sendo os principais:

Autocriação: a razão universal retrata o pensamento do trabalho humano; “O primeiro ato histórico”;

Alienação: um fenômeno histórico aprimorado pelo capitalismo – mas é um conceito de filosofia abstrata, por isso abandona o conceito;

Abolição do Estado; a questão central sugere uma complexidade maior, uma vez que *abolir* ou *superar* a forma-Estado não sinônimos do ponto de vista político. As estratégias são substancialmente diversas, como vemos nas formulações do Capitalismo de Estado e do socialismo realmente existente;

Práxis: união entre teoria e prática. Há reciprocidade constante entre consciência e prática social. As ideias não são meros reflexos da realidade material, também existe uma modificação do mundo objetivo pela subjetividade: a militância e a consciência revolucionária são provas disso. As circunstâncias são alteradas pelo homem: o educador tem de ser educado.

O materialismo histórico parte da premissa de que o homem precisa se realizar continuamente:

Para Marx, a história é um processo de criação, satisfação e recriação contínuas das necessidades humanas. É isso que distingue o homem dos animais, cujas necessidades são fixas e imutáveis. É por essa razão que o trabalho, o intercâmbio criador entre os homens e o seu ambiente natural, está na base da sociedade humana (GIDDENS, 2005, p. 53).

O hiper-realismo de Marx decorre da proposição moderna de que o mundo deveria ser visto pelo realismo: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. A modernidade exigia que se mudasse a sua realidade, que não fosse apenas interpretada. O projeto da modernidade tem dois polos: o Iluminismo (anterior e propriamente idealista) e o comunismo (posterior e utópico-revolucionário).

O progresso social, econômico, tecnológico (que desemboca na modernidade) advém da alteração das relações sociais de produção, isto é, o modo como se organiza o trabalho a cada fase distinta da história.

Conforme resumo do próprio Marx, as principais etapas de desenvolvimento dos modos de produção são: “Em um caráter amplo, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês-moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade” (MARX, 2003, p. 6). Ou seguindo o resumo mais amplo e detalhado de Engels:

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca: devem ser procuradas não na *filosofia*, mas na *economia* da época de que se trata. *Quando nasce nos homens a consciência de que as instituições sociais vigentes são irracionais e injustas, de que a razão se converteu em insensatez e a benção em praga*, isso não é mais que um indício de que nos métodos de produção e nas formas de distribuição produziram silenciosamente transformações com as quais já não concorda a ordem social, talhada segundo o padrão de condições econômicas anteriores. E assim já está dito que nas novas relações de produção têm forçosamente que se conter – mais ou menos desenvolvidos – os meios necessários para pôr fim aos males descobertos. E esses meios não devem ser *tirados* da cabeça de ninguém, mas a cabeça é que tem de *descobri-los* nos fatos materiais da produção, tal e qual a realidade os oferece (ENGELS, s/d, p. 49, grifos nossos).

A transformação das relações sociais de produção da vida social, então, implica a mudança das condições reais/materiais nas quais a vida social está aportada:

As relações sociais de produção (i.e., organização social no mais lato dos sentidos) e as forças produtivas materiais (a cujo nível aquelas correspondem) não podem ser separadas [...]. A estrutura econômica da sociedade é formada pela totalidade dessas relações de produção (HOBBSAWM, 1991, p. 16).

Ou como afirma Marx no famoso *Prefácio*:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a

base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral [...]. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências (MARX, 2003, p. 5).

A divisão social do trabalho inicial, além de elevar a produção (excedente), permitia a constituição de outra forma de trabalho: o trabalho intelectual. Se havia excedente, nem todos precisavam se dedicar à produção dos insumos propriamente materiais da vida social; disso segue que alguns poderiam se dedicar tanto à política quanto à religião, às artes ou à filosofia. De certo modo, o mundo grego externou bem essa passagem da nossa história política, bem como das origens e da evolução do trabalho intelectual.

Também não há exagero em dizer que o homem é social por necessidade – a necessidade da sobrevivência⁵ – e que isso não se dá por alguma condição inata ou excepcional.

Quanto à ideologia em si mesma, ou quanto à determinação do *lugar*, da *posição* das ideias no mundo real, não há passagem mais clara do que essa outra do *Prefácio*. Logo, fora disso, todo o conjunto restante de pensamentos é pura ideologia ou simplesmente abstração das condições reais de existência.

Do passado para o presente, o homem primeiro cria as mais simples condições de sobrevivência e, com o passar do tempo, transforma os meios de vida em meios de produção: da produção individual da vida à produção da vida social – essa pode ser a história dos meios de produção. Voltemos ao início, quando o que importa é apenas sobreviver.

A partir das condições naturais é que o homem produzirá seu *primeiro ato histórico*; e é interessante frisar como tal ato social é decorrente de nossa maior investida sobre o mundo natural. Esse

⁵ Essa necessidade subordina igualmente a possível inteligência social.

dado ainda revela ao homem uma posição de interventor na vida social, antes mesmo de qualquer presunção de que deva manifestar uma determinada ordem jurídica ou política, isto é, a vida social precede à política, ao Estado, à religião e à própria noção de ordem e de regramento social.

Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX, 2002, p. 19-20).

De modo mais preciso, *o primeiro ato histórico da humanidade* suprimiu a ideia de uma representação sem base material, ou seja, no materialismo, prevalece a análise dos elementos de formação da vida social, e não das formas de representação política ou religiosa⁶:

A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza [...]. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida [...]. O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico [...]. A terceira relação, que intervém no desenvolvimento histórico, é que os homens, que renovam a cada dia sua própria vida, passam a criar outros homens, a se reproduzir. É a relação entre homem e mulher, pais e filhos, é a família [...]. Produzir a vida, tanto a sua própria vida pelo trabalho, quanto a dos outros

⁶ Mas isso não impede que sejam analisadas, a exemplo dos trabalhos do *jovem Marx*.

pela procriação, nos parece, portanto, a partir de agora, como uma dupla relação: por um lado como uma relação natural, por outro como uma relação social – social no sentido em que se entende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, sejam quais forem suas condições, forma e objetivos (MARX, 2002, p. 10-23).

O primeiro ato histórico, portanto, é social; só muito tempo depois é que será político – e bem após essa fase é que se poderá dizer que algumas relações sociais também seriam relações jurídicas. Enfim, as três fases da vida social podem ser assim resumidas: produção das condições básicas de subsistência; produção de novas necessidades (por exemplo, buscar novos instrumentos ou técnicas); reprodução do núcleo social, da família.

Por que Marx destacaria uma frase aparentemente óbvia como esta: “*A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos*”? Porque daí subentende-se, mais claramente, a razão de não haver *humano abstrato*. Ou seja, mesmo a espécie humana é analisada de acordo com o período histórico e diante das condições objetivas de reprodução material das formas de vida social.

Nesse sentido, também se vê que tanto a política quanto o Estado não são formas autônomas de representação social, devendo ser analisados articuladamente com as formas sociais que predominam em determinado período e contexto histórico (sociedade civil): “Ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. A sociedade civil é o verdadeiro lar e cenário da história. Abarca todo o intercâmbio material entre os indivíduos, numa determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas” (GORENDER, 2002, p. xxxi).

Deve-se notar que se repete o uso das *determinações*, como em *indivíduos e relações determinadas*, justamente para se dissolver toda ideia geral que possa aparecer como “fora da história”, ou que esteja ausente da história e de sua materialidade. Assim, sempre serão relações sociais determinadas pelo contexto e pelas condições materiais gerais: não há nada, nem ninguém, fora das determinações históricas.

Essas premissas são os homens, não os homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível [...]. É aí que termina a especulação, é na

vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens (MARX, 2002, p. 20).

A história política que nos interessa, conseqüentemente, não é a história do Estado Ideal, mas, sim, a das condições reais sobre as quais o Estado está assentado. Desse ponto de vista, não há *teleologia*, mas desenvolvimento histórico do Estado, assim como devemos perguntar pelo *desenvolvimento prático dos homens*. Sob a era do Capitalismo, o próprio modo de produção capitalista conhecerá fases subseqüentes de desenvolvimento, com a intensa e imensa transformação das bases materiais de produção – é como se fosse um capitalismo dentro do capitalismo, tal a sensação provocada de que muitas fases novas transformam e se sucedem progressivamente, impositivamente. Isso já está no pensamento do “jovem Marx”, do *Manifesto do Partido Comunista*:

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais [...]. O contínuo revolucionamento (*Umwälzung*) da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem (MARX, 1993, p. 69).

Esse contínuo processo de revolucionamento dos meios de produção implica que também as formas de consciência se alteram e se ajustam às novas condições reais de vida. A maneira de se ver a vida muda conforme a própria se modifica – dito assim, é sem dúvida uma obviedade, contudo é preciso entender o fluxo histórico no qual essas mudanças operam.

Logo, *o homem como animal social tem uma longa história*, isto é, apresenta formas diferentes de se organizar ao longo do tempo. Essa capacidade de organização para o trabalho que produz a vida é que nos permite viver⁷. Por fim, essa atividade de organização se dá sobre as condições naturais que nos cercam; em

⁷ Pode-se denominar isso de ontologia.

outras palavras, os homens também se tornam ainda mais sociáveis ao passo que mais e mais transformam a natureza.

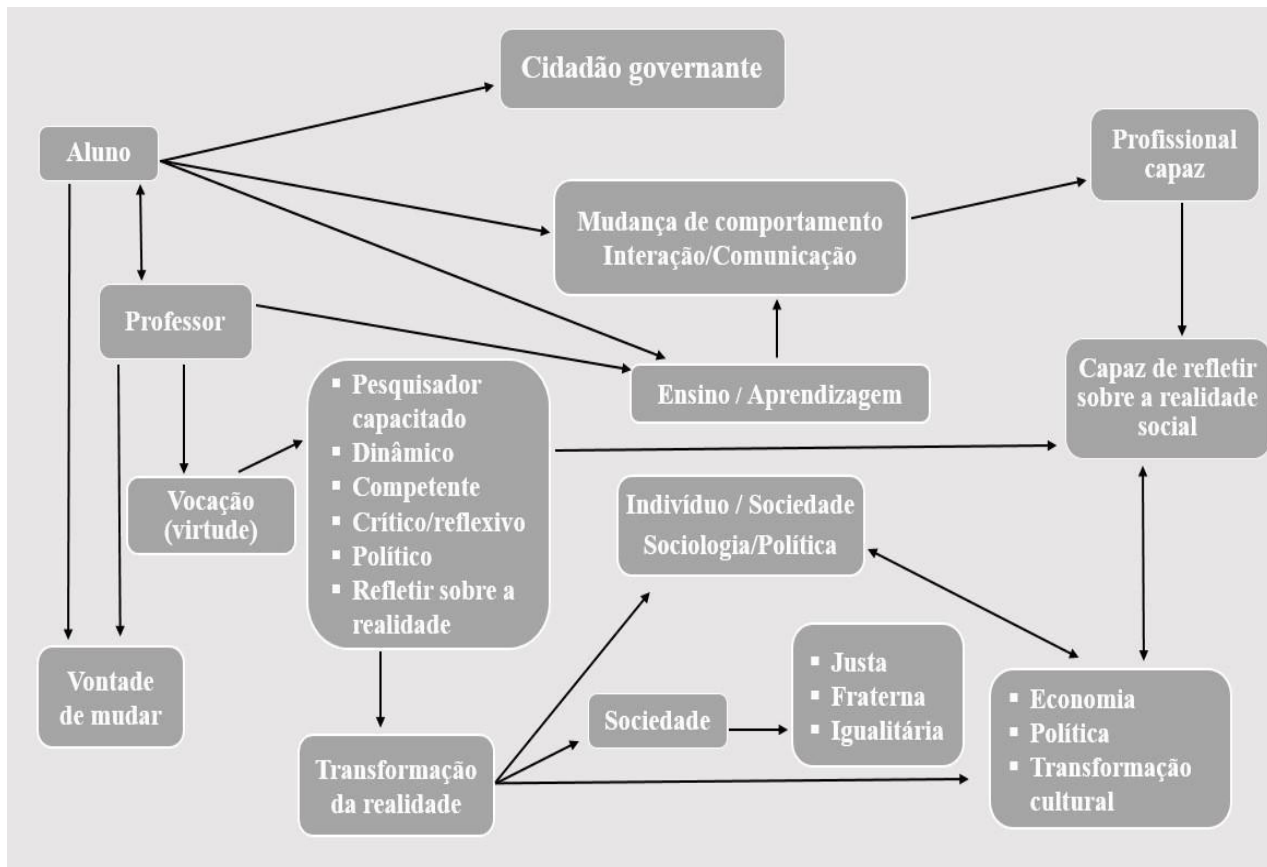
A sociedade, com isso, também será o resultado de sua articulação e produção social, sendo assim uma criação, uma *artificialidade*⁸, uma construção sobre as próprias condições naturais. Esse trabalho sobre a natureza é que produz o homem e a sociedade – por isso, o trabalho é uma categoria central na afirmação do homem como ser social⁹. Tal artificialidade pode ser entendida como resultado da práxis humana (ação, intervenção, transformação).

Como poderíamos visualizar, ainda uma vez mais, essa práxis entrecortada pela política, educação, tempo histórico e/ou consciência do agir?

Fazendo uso de mais um mapa conceitual, teríamos um esboço semelhante aos anteriores; porém fortemente indicativo das interfaces e das mudanças inquiridas/requeridas – como se verá a seguir:

⁸ Desse modo, também não haveria uma condição humana que nos levasse, conduzisse ou obrigasse a viver socialmente, pois o próprio modo de vivermos socialmente é amplamente diversificado – sendo *contraditório* na perspectiva histórica. A exclusão do trabalho, por exemplo, é a forma mais aguda dessa contradição, posto que, com isso, está impedido o caminho para o *ser social*.

⁹ Trabalhar para produzir ao mundo e a si mesmo.



Sobre esse mapa conceitual, Fátima Ferreira, Professora e Mestre em Direito, comenta:

O mapa conceitual acima reflete uma visão acerca de como deveria ser o processo de ensino-aprendizagem: uma troca de experiências entre aluno e professor que, dadas as suas diferenças, pudesse contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e, conseqüentemente, menos voltada aos interesses individualistas tão caros à ideologia liberal.

Nesse caminho da busca e da transmissão do conhecimento, a interação aluno-professor é indispensável. É ela que trará a confiança mútua, desmistificando aquela velha noção de que o professor é um ser acima do aluno e, assim sendo, inatingível. O professor deve ser um profissional capaz de fazer uma reflexão interdisciplinar, o que implicaria dizer que, como ser político, deve atuar não só na formação técnica/dogmática, mas, essencialmente, conduzir o aluno a ser também reflexivo, crítico e comprometido com o mundo ao qual pertence.

Por isso, a mudança de comportamento do processo ensino-aprendizagem deve resultar não somente no profissional capacitado tecnicamente para o exercício da sua profissão, mas também em um cidadão responsável e atuante, pronto para ser um agente de transformação social.

Construir a sociedade é mudar a natureza, uma práxis voltada para si mesma, uma vez que, ao mudar a natureza, modifica-se o entorno e o próprio agente da transformação. Por isso, podemos dizer que, ao organizar essa dimensão social, o homem modifica a natureza e a si mesmo. Desse modo, *evoluir* é tornar-se cada vez mais social¹, alterando-se e apropriando-se dos recursos ofertados pela natureza e, a essa altura, pela própria sociedade². No início dessa *história social*, essa *apropriação* dos recursos será coletiva, comunal; e mesmo quando a *propriedade* se refira exclusivamente ao indivíduo, será para sua manutenção, para seu uso pessoal – não como hoje, na forma da propriedade privada. Ainda no início da organização social – nas primeiras comunidades –, a capacidade de cooperação entre os homens os levaria a buscar *identidade* entre si,

¹ Talvez com um sentido próximo de *civilidade*.

² Não é preciso lembrar, mas tal sociedade também passará por múltiplas formas de organização. Não há uma sociedade, portanto, mas formas de organização social que se alteram ao longo da história.

porém também diferenciação, pois, percebendo as habilidades em destaque, os homens começaram a buscar a *divisão social do trabalho*, aumentando a própria produção. Esse *excedente da produção* – que se origina da cooperação e da especialização do trabalho – gera, por sua vez, a *possibilidade da troca*:

O homem – ou melhor, os homens – realizam *trabalho*, isto é, criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar alimento, abrigo, amor, etc. Fazem isto atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes, transformando-a conscientemente) com este propósito. Esta interação entre o homem e a natureza é – e ao mesmo tempo produz – a evolução social. Retirar algo da natureza, ou determinar um tipo de uso para alguma parte da natureza (inclusive o próprio corpo) pode ser considerado e é o que acontece na linguagem comum, uma apropriação, que é, pois, originalmente, apenas um aspecto do trabalho. Isto se expressa no conceito de *propriedade* (que não deve ser, de forma alguma, identificado com a forma histórica específica da propriedade *privada*). No começo, diz Marx, “o relacionamento do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho é de propriedade; esta constitui a unidade natural do trabalho com seus pré-requisitos materiais” [...]. Sendo um animal social, o homem desenvolve tanto a cooperação como uma *divisão social do trabalho* (isto é, especialização de funções) que não só é possibilitada pela produção de um excedente acima do que é necessário para manter o indivíduo e a comunidade da qual participa, mas também amplia as possibilidades adicionais de geração desse excedente. A existência deste excedente e da divisão social do trabalho torna possível a *troca*. Mas, inicialmente, tanto a produção como a troca têm, como finalidade, apenas o *uso* – isto é, a manutenção do produtor e de sua comunidade (HOBSBAWM, 1991, p. 16).

Como vimos, qualquer forma de organização e de expressão política deriva dessa capacidade de organização do social: a política decorre do social. Qualquer mudança social também decorre dessa capacidade de modificarmos, ao longo da história, as próprias condições de organização e de produção do social (trabalho). Ou seja, a *transformação social* é mais do que a vontade de mudar a sociedade; é resultado das condições reais de possibilidade de transformação dos meios e dos recursos ofertados pela sociedade em determinado momento de sua história. Isso é *progresso*, à medida que nos distancia da mera imposição das condições naturais, desse

nosso *desenvolvimento natural* – não há desenvolvimento natural, mas tão-somente esse esforço social.

Parte dessa alteração e do novo ajustamento implica adequar-se à *consciência* da propriedade – porque é daí que provêm o arranjo necessário dos meios da vida e a conseqüente divisão social do trabalho. Outras considerações que podemos observar a partir da concepção aqui exarada é que a história apresenta muitos processos revolucionários, isto é, com profundas transformações que algumas vezes antecedem ou solidificam o próprio processo de mudança mais violenta ou radicalizada (DARNTON, 1987). Vimos, de forma geral, que também é o momento de encontro entre política e educação (FREIRE, 1993).

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, Pierre. From the King's House to the Reason of State: A Model of the Genesis of the Bureaucratic Field. In: **Constellations** V. 11, nº 1, 2004.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DANTE ALIGHIERI. **A Divina Comédia – Inferno**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DARNTON, Robert. **Boemia Literária e Revolução: o submundo das letras no antigo regime**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. São Paulo: Editora Moraes, s/d.
- ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. **O Socialismo Jurídico**. São Paulo: Ensaio, 1991.
- FERNANDES, Florestan. **Conceito de Sociologia**. In: IANNI, Octavio; CARDOSO, F. H. **Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. 11ª ed. São Paulo: Editora nacional, 1977.

FERNANDES, Florestan. **A Condição de Sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: **O Desafio Educacional**. Cortez Editora: São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. (Org. Carlos Nelson Coutinho). v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GORENDER, Jacob. Introdução. In: MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBBSBAMM, Eric. Introdução. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IANNI, Octavio. **Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. 11ª ed. São Paulo: Editora nacional, 1977.

IANNI, Octavio. **Sociologia da Sociologia**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

IANNI, Octavio. **Revolução e cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1990.

LÊNIN, Vladimir I. **O que é marxismo?** Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

LÊNIN, Vladimir I. **La instrucción pública**. Moscú: Editorial Progreso, 1981.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Lisboa: Edições 70, 1987.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MÁRQUES, Gabriel Garcia. **Textos Andinos**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã: Feuerbach**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

- MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 2003. p. 03-08.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Princípios do Comunismo e outros textos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Escritos de juventud**. (1ª reimpressão) México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A necessidade do controle social**. 2ª Ed. Editora Ensaio: São Paulo, 1989.
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

Educação antifascista: Educação após Auschwitz, um combate à “consciência maquínica”

Vinício Carrilho Martinez

Nenhuma época soube menos que a nossa
que coisa é o Homem
Heidegger

A *consciência maquínica* (GUATTARI, 1991) é um tipo especial de pensamento positivista, um “pensamento positivo acerca da técnica”. Sem nenhuma consideração do “mal”, a consciência maquínica é uma perspectiva deslumbrada, formada à base da reificação – em que pessoas e máquinas são iguais: são igualmente “coisas”. Nesse processo de contínuo “desencantamento do mundo”, de racionalização progressiva e “civilizatória”, como bem salientou Adorno (1995), há momentos estupendos, assim como vemos momentos dos mais estúpidos. Por isso, com uso da licença poética – e com uma corruptela de Adorno –, diremos que uma educação antifascista precisa, antes de tudo, transformar a quantidade de alienação em qualidade de massa crítica. Isso demanda um esforço gigantesco para “desasnar” parcelas significativas da sociedade de controle e das pessoas controladas na pós-modernidade do século XXI.

Tal conceito recorta um positivismo que se apega ao poder, um “positivismo com obsessão pelo poder” – como veremos mais adiante. Esta talvez seja a lição mais importante de Adorno no clássico *Educação após Auschwitz*: a “consciência coisificada” (que poderia ser entendida como toda “consciência apegada a coisas”).

Para Adorno, a principal tarefa da Educação é evitar Auschwitz – o próprio símbolo da consciência maquínica. Porém, Auschwitz é também o símbolo da modernidade e da civilização, em que predomina o “mundo administrado”. Então, Auschwitz é “barbárie sofisticada” ou só civilização; e aí está o drama, pois não se combate apenas um dos lados desta contradição hodierna: “Se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor

a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995, p. 120). A civilização é, então, a “barbárie civilizada, racionalizada”?

A *Bomba A*, lançada sobre o Japão, com vistas a combater o fascismo, seria parte da mesma moeda. Outro dado aventado por Adorno é que, antes de Auschwitz, o nacionalismo (talvez o mais forte componente do Estado Moderno) serviu de empuxo para o genocídio ou para os “assassinatos planejados e programados”.

Nesse sentido, a “educação após Auschwitz” tem uma missão espinhosa: combater os ícones da modernidade, os “mecanismos que produziram pessoas capazes de cometer atos tão horrendos” – matar em nome da razão e de modo meticulosamente calculado (as linhas férreas que conduziam aos campos de extermínio eram as mais rápidas e “precisas” da Alemanha).

A educação que nos importa, portanto, é aquela que revela (*educare*); é “a educação que produz autorreflexão crítica”. Crítica a ponto de perceber as armadilhas da modernidade, este pensamento maquínico que nos “enreda” numa rede claustrofóbica:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional [...] A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência (ADORNO, 1995, p. 122).

Esse “poder em rede” – mas em “rede hierarquizada”, em que um “nó” comanda os demais (a exemplo da “convergência nacional ascendente na manutenção da Razão de Estado”), provoca a sensação de clausura, de “emparedamento” – como descreveu Bourdieu. Assim, sugerem ambas as análises e aumenta-se dramaticamente a necessidade de esse poder ser “visto”, porque só assim poderia ser destacado e enfrentado¹: No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos adentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda a

¹ É claro que não se fala aqui explicitamente da rede mundial de computadores.

parte e em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

De certo modo, é o oposto do que propunha Deleuze e o rizoma: um “poder em rede”, mas sem cataclismo ou alguma forma de “teleologia da opressão”. É como se a sociedade moderna fosse tecida sem fios, sem cabos e, por isso, menos suscetível à firmeza na qual se baseia a soberania do Estado-Nação. É uma *sociedade de platôs*:

Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs [...] uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior [...]. Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro (DELEUZE, 1995, p. 32-33).

Será, no entanto, essa a “concepção social” adequada ao modelo cibernético (diretivo) da Razão de Estado ou desse coletivo ou “geral dominante” de que falou Adorno?

Em sentido próximo, Foucault propunha exatamente um combate para além ou fora do modelo sincrônico do Estado Leviatã ou da Razão de Estado (aliás, como fazem ou procuram fazer todos os que lutam a “guerra de guerrilha”):

[...] em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas e os dispositivos estratégicos. *É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã*, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal (FOUCAULT, 1992, p. 186, grifos nossos).

A luta está em sair dessa pressão do “geral dominante”; e uma “saída pela educação” seria criar uma “consciência sobre o horror”. Essa educação deveria nos preparar para resistir às autoridades com dimensões altamente destrutivas. A autoridade gerada na ausência

da liberdade e da autodeterminação gera autoritarismos, “complexos sadomasoquistas” e “síndromes e cultos ao personalismo” e ao “salvacionismo”.

Tal profascismo (ECO, 1998), latente e lancinante, continua como um fenômeno social – não só da “consciência individual deformada”. Assim, ver tal “rede opressiva” seria uma forma diferente, alternativa, revigorada de se “enredar por dentro do sistema”, propondo-se uma outra entrada (nova) no sistema: “para além do Estado”. De todo modo, é claro que esse “círculo vicioso” do “poder circular” precisa ser evitado (a todo custo). Mas como evitá-lo, se ele é parte estruturante da modernidade clássica, da Razão de Estado e do próprio Estado Moderno?

Como ensinou Adorno, a perda da autoridade (alteridade) acirra o “pavor sadomasoquista” e, por isso, sempre há (haverá) quem queira fincar o pé nas hostes do poder: a “índole dos algozes”. Isso nos leva a crer que precisamos ter na educação a vontade da não-participação na heteronomia, subvertendo-se o sentimento de “permanente estado de exceção de comando” (justamente o que leva ao Estado de Exceção, com amplo *dominus*). A educação deve “refletir”, provocar o “Poder Heterônomo” e ensinar a dizer não², especialmente a “pessoas nefastas”³.

Como se sabe, Adorno era um crítico da “cultura de massas”; e os meios de comunicação acabavam por fortalecer essa “massificação”:

Sobretudo é preciso atentar ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo cultural burguês do século XIX (ADORNO, 1995, p. 126).

A leitura de um clássico da literatura (mesmo “liberal-burguês”) deve ensinar mais do que o “entretenimento” e a dispersão da TV. Mas isso é “coisa do passado”? Não, pois há uma tendência de regressão à “consciência mutilada” que se reflete na não-liberdade e

² Adorno cita a peça *Mortos sem sepultura*, de Sartre, como exemplo dessa incitação ao desconforto e o enfrentamento do “horror”, da barbárie (ou o que chamamos aqui de “Poder Heterônomo”: poder sem sujeitos em que só age a Razão de Estado).

³ Remete ao título da canção de Gilberto Gil, “Pessoa Nefasta” (1984).

que se inclina à violência. Portanto, a “educação do não à heteronomia” é um combate à imposição dos coletivos e dos seus hábitos (*folk-ways*). É preciso combater a “cegueira” característica do “modelo viril da educação espartana”, “a ferro e fogo”, da disciplinarização e da “indiferença à dor” (de si mesmo e, principalmente, do Outro). Daí Adorno dizer que “o medo não deve ser reprimido”, pois seria como reprimir a dor (e provocar mais indiferença): a repressão de sentimentos que alimenta os coletivos e suas *consciências maquínicas*.

É difícil combater os coletivos impostos porque aí se dissolvem as pessoas como “seres autodeterminados”, impondo-se a todos um tratamento de “massas amorfas”. O coletivo ainda produz um tipo aficionado e manipulador, um verdadeiro adorador da *realpolitik*, sempre “mais realista do que o rei”:

A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik* [...]. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo (ADORNO, 1995, p. 129).

Com esse grau de massificação, adoração do poder e “servilismo produtivo”, a “desumanidade só poderia ter um grande futuro pela frente”.

A “mesmice” ou “consciência coisificada” acaba, então, por se defender contra qualquer “vir a ser”, porque só se reconhece o “ser assim”, sem se ter a mínima ideia de “como ficou assim”. O que chamamos de *consciência maquínica* é óbvio que resulta disso, mas também advém de uma relação ambígua: tanto há “racionalidade” (Weber diria “desencantamento”) quanto “fetiche pelo novo”. É uma “adoração técnica”:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma

força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO, 1995, p. 132).

Esses adoradores de “bugigangas tecnológicas” (alguém já falou em “chofer de computador”) é o protótipo do que Adorno denominou de “sujeito experimental”, que adora equipamentos e, lógico, experimentos: diríamos que é um “positivista-consumista”, que adora se “equipar”. O problema é que esse “sujeito” se considera o próprio “espírito do mundo” e, assim, não percebe tal “racionalidade mesquinha quanto aos fins”, pois lhe faltam os “meios” para enxergar isso.

Auschwitz é, precisamente, o “espírito dessa civilização” em que vivem (sobrevivem) “pessoas civilizadas sem alteridade”. Para Adorno, basicamente, só os “utópicos clássicos” perceberam que civilização e barbárie não se excluem, mas se completam, e que o nacionalismo gera a exceção: “Provavelmente até hoje nunca existiu aquele calor humano que todos almejamos, a não ser durante períodos breves e em grupos bastante restritos, e talvez entre alguns selvagens pacíficos” (ADORNO, 1995, p. 135). Nessa perspectiva, a utopia funciona bem como “escape”, porque não reprime.

Por fim, precisamos enfrentar as “tradições do poder” – o que nomeamos *Poder Heterônomo*, esse “poder aparentemente sem sujeitos”, em que só vige a Razão de Estado. Na vigência desse tipo de poder, o sujeito é oculto, exatamente porque foi “ocultado” pela grandiosidade da Razão de Estado:

Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente (ADORNO, 1995, p. 137, grifos nossos).

Após a educação de Auschwitz

De lá para cá, o que aprendemos? O que será que aprendemos “após a educação de Auschwitz”? Será que aprendemos que é preciso combater o “hábito” da reprodução, o mecanicismo, todas as formas de determinismo, quase todos os “ismos”?

Por ironia ou infelicidade, para a maioria dos “clássicos da sociologia”, educação é uma prática socialmente difundida, “reproduzida”, mas nem sempre democrática ou sequer

institucionalizada. Logo, com ou sem escolarização, para esse “viés sociológico”, a educação constitui um processo de transmissão cultural, cuja tarefa elementar é a reprodução do sistema social (ou, se queremos amenizar, das “condições da vida social herdada”). Entende-se aqui uma ideia subjacente de “Auschwitz após a educação”.

A partir de Durkheim (quer como conformismo ou confirmação, quer como denúncia), temos visto que a educação serve à reprodução do sistema social. Para o próprio Durkheim, isso se dá mediante a ação/reprodução dos fatos sociais: a educação é um fato social. Para Bourdieu, a “reprodução do sistema social” se dá pelo *habitus*, pela família e por outras instituições de socialização primária, por onde passam o social e o cultural.

Mas será que pode haver outro(s) modelo(s) para a educação e que passem pela liberdade, autonomia e “resistência ao mal”?

Para o filósofo educador americano John Dewey, por exemplo, é impossível separar a educação do mundo da vida, porque a educação não é preparação nem conformidade: “Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer”. Para Dewey, “a escola é uma microcomunidade democrática”, o ponto de partida para a socialização democrática da sociedade como um todo. A sociedade democrática é mais plural e, por isso, pode haver igualdade de oportunidades dentro de um universo social de diferenças individuais. A diversidade leva à diferença, mas não à desigualdade, porque devem atuar aqui mecanismos compensatórios, como ações afirmativas, “discriminação positiva” e a própria tolerância. Afinal, de que é feita a democracia?

Em 1975, 30 países tinham governos eleitos diretamente; em 2005, o número subiu para 119. Hoje, porém, há fortes temores e ameaças a esse curso. Faz uma década que nações definidas como “livres” não crescem em números e nem em qualidade substancial. Da Rússia de Putin à Venezuela de Chávez, enriquecidas pelo petróleo, paira o assombro da exceção e a desqualificação sistemática da importância da fiscalização do Executivo, do Estado de Direito e da mídia livre. Democracia e liberdade, hoje, não se resumem apenas ao voto livre ou à liberdade de expressão – embora seja óbvio que não sobrevivam sem eles – mas requer muitos outros instrumentos institucionais de liberdade e que se prestem à Justiça.

Uma das tarefas da “educação para a vida”, portanto, é preparar o sujeito para a liberdade e igualdade. Um dos caminhos,

certamente, seria “alavancar resistências ao mal”. Para tomar um caso concreto, o mal maior provém das ameaças e do enfraquecimento do modelo democrático; ao mesmo tempo em que há um recrudescimento do uso/abuso da coerção: uma espécie de *Estado de Exceção Permanente*. Portanto, a “educação para a liberdade” é toda forma de “educação contra as exceções (espúrias)”, é toda “educação após Auschwitz” (ADORNO, 1995), isto é, uma “educação contra o mal” sempre está contra o Estado de Exceção e seu inerente “direito à exclusão”, querendo afirmar a liberdade (como “princípio educativo”).

A democracia e a liberdade, quando são valores de fato, não podem ser impostas: “não se força a liberdade”. Como dizia Paulo Freire, é preciso um processo que articule teoria e prática, entre educação e política; que seja capaz de internalizar a liberdade como princípio da autonomia:

É esse o momento também em que o educador progressista percebe que a clareza política é indispensável, necessária, mas não suficiente, como também percebe que a competência científica é necessária, mas igualmente não suficiente (FREIRE, 1993, p. 54).

O educador brasileiro sempre entendeu que “o diálogo entre os homens é a essência da democracia”. Via na educação um foro privilegiado em que se formariam consciências críticas, envolvendo-se o povo ativamente no ideal do “autogoverno”, da participação com responsabilidade social e com a construção da *autoridade individual interiorizada*: a autonomia era (e é) necessária à autarquia. Desse modo, o social seria “devedor” à educação enquanto formadora de “consciência crítica e ativa”: “A educação, em condições institucionais propícias, era o instrumento de formação e desenvolvimento dessa ‘consciência privilegiada’ na transformação do social” (BEISIEGEL, 1979, p. 39).

O problema, então, está em resistir ao “desprendimento da consciência” neste mundo administrado pela técnica e pela razão (de Estado). A educação após Auschwitz, ao contrário do que se pressupunha, não conseguiu compelir os *meios de exceção* para casos realmente extremados, em que estivesse em jogo a sobrevivência social, e não só do poder presente. “A educação após Auschwitz” não germinou uma consciência de *poder social*, como queria Arendt (1994). Com isso, a exceção virou referência, numa

clara demonstração de indiferenciação entre Estado e governo. Em muitos casos, a “oposição ao governo” é metamorfoseada em “crime de lesa-pátria” (ou crime contra a Razão de Estado, segurança nacional); e é isso o que permite o uso “instrumental” do Estado de Emergência, convertendo-o em verdadeiro Estado de Sítio.

O revés do Estado de Exceção

Nem sempre está “decretado” o Estado de Emergência, mas é crescente o uso/abuso dos “meios de exceção”. Na França de 2007 (em pior “Estado de Guerra” do que em 2005), por exemplo, primeiro instalou-se o Estado de Sítio (sem a decretação solene), para depois falar-se no combate à pobreza ou a miséria em que viviam os subúrbios das grandes cidades do país:

A calma nos subúrbios de Paris só foi retomada ontem depois que o *Ministério do Interior organizou um autêntico estado de sítio* na região. Mais de mil policiais, carros blindados e helicópteros foram mobilizados para evitar novos tumultos nos arredores de Paris. O presidente da França [...] classificou os rebeldes que atiraram em policiais de “assassinos” [...] Os protestos já são considerados mais graves do que os ocorridos em 2005, uma vez que os manifestantes, agora, estão usando pela primeira vez, técnicas de guerrilha e armas de fogo (NETTO, 29/11/2007, grifos nossos).

Há um “caos ocidental”, e a razão instrumental do “realismo político” (diria Adorno) tem revelado muitas faces obscuras (algumas “velhas” conhecidas), que aceleram a crítica a seus (nossos) valores. Isso ainda acirra a descrença nas instituições mais tradicionais, como a democracia e o Estado de Direito. Vejamos um resumo emblemático de um curto período de cerca de 3 semanas:

No Paquistão, o presidente Pervez Musharraf começou a libertar milhares de opositores, mas a decretação de estado de emergência enfureceu os advogados da oposição e pôs o caldeirão político do país em ebulição. Na Venezuela, Chávez, eleito para um mandato de seis anos com 60% dos votos em 2000, está pressionando por uma reforma constitucional que, entre outras coisas, lhe permite reeleições ilimitadas. Na Geórgia, o presidente Mikhail Saakashvili tem sido alvo de fortes críticas do Ocidente por impor um estado de emergência no dia 07, depois que a polícia dissipou grandes manifestações [...]. Além

disso, as revelações sobre escutas telefônicas ilegais, torturas e outras controvérsias relacionadas com o Iraque e a guerra ao terror não têm ajudado a imagem dos EUA no exterior [...]. Depois, há os exemplos da Rússia e da China. Ambas vão bem economicamente e se apresentam para o resto do mundo como alternativas para o que chamam de caos ocidental (GRIER, 25/11/2007).

Musharraf, mesmo tendo se apoiado no Estado de Emergência, acabou cedendo às pressões internas e internacionais, e viu-se obrigado a marcar eleições parlamentares para 2008. Porém opositores (e o bom senso) criticam o fato de a campanha ter sido realizada sob a imposição do Estado de Emergência. No fundo, é um caso clássico de Estado de Sítio Político, dada sua longevidade, abrangência (todo o território nacional) e motivação política, como definiu historicamente Marx (1986).

A educação a ser repensada nesses casos passa, necessariamente, pela afirmação da emancipação e recuperação da crença (ou utopia, como queria Adorno) na “cultura de uma democracia, de fato, inclusiva” ou (como em Paulo Freire) na “introjeção do princípio da autonomia”. Porém, enquanto esse artigo de Peter Grier não havia sido publicado, o Líbano também decretava o seu Estado de Emergência – veremos a seguir.

Mais próximo da realidade da América Latina, a resistência a Chávez e a “seu modelo bolivariano”, entretanto, não vem só da direita, mas também da esquerda em que ele próprio se formou (ou ajudou a formar e depois abandonou) e dos líderes e “ex-guerrilheiros” (como ele próprio), que o conhecem muito bem:

“A Constituição de 1999 era neoliberal, mas parlamentar”, disse Bravo, referindo-se à Carta aprovada no primeiro ano do primeiro mandato de Chávez. “A de 2007 é militarista”. Ex-guerrilheiro, Bravo fundou com Chávez, em 1982, o Movimento Bolivariano Revolucionário 200 (MBR-200), do qual era o líder civil, enquanto Chávez, ainda na ativa, atuava clandestinamente como comandante militar (SANT’ANNA, 26/11/2007).

Bravo foi o primeiro mentor ideólogo de Chávez. Como Bravo, muitos ex-militantes esquerdistas denunciam o “plano autoritário” do governo e se mobilizam contra as reformas do Estado que retirariam poder do povo. “Educadamente”, interiorizamos o

“princípio da autoridade”, especialmente a do poder hierárquico, mas raramente refletimos sobre a autonomia – seja ela interiorizada ou não. Também os estudantes, universitários e militantes de outras bandeiras têm se colocado contra o que denominam de “golpe de Estado de Chávez” e de sua tentativa de impor sua “perpétua reeleição” ao cargo de presidente. O líder estudantil Yo Goicoechea, estudante de direito “sitiado em seu próprio país”, é um deles. Obrigado a trocar de celular semanalmente e de deslocar-se diariamente para dormir depois de receber inúmeras ameaças de morte, diz que estão se “exaurindo as opções democráticas”:

“Queremos uma transformação social, não um golpe”, disse Goicoechea. “O verdadeiro golpe de Estado está vindo de Chávez, que quer se perpetuar no cargo” [...]. “Os líderes estudantis têm mais credibilidade entre a população do que qualquer líder de qualquer partido da oposição”, disse o analista político Alberto Garrido (ROMERO, 12/11/2007).

Na América Latina, há muito tempo a política servilista do coronelismo forçou-nos a uma educação bancária, classista (enfadonha) e submissa à autoridade do “poder constituído”. Contra esse passado de mentalidade aristocrática e de dominação paternalista, Paulo Freire só via saída na caracterização de uma “consciência privilegiada na/pela transformação da vida social”. Também por esse caminho se insurgia contra a “domesticação” que provinha do ensino bancário:

Um ensino “superposto”, resultante da simples transplantação de modelos alheios, verbalistas, falsamente acadêmico, autoritário, assistencialista, rigidamente centralizado, de modo algum poderia atender às exigências de democratização e de desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira. Este ensino levava à “domesticação” e não à conscientização dos educandos (BEISIEGEL, 1979, p. 41).

Em outro exemplo de ameaça à democracia (em 2007), pelo que se chama de Estado de Exceção Permanente, há o caso “impuro” do Líbano⁴. Nele, o presidente renunciou, entregou o poder aos militares e ainda alertou para o “risco iminente” que, é óbvio, há de

⁴ “Impuro” no sentido de que não seria um exemplo regular ou um “modelo típico ideal”, seguindo Weber.

se interpor em um Estado de Exceção nessas circunstâncias. Em todos esses casos, no entanto, é patente que a educação poderia ter tido um papel relevante na difusão de “valores humanos”, como tolerância e respeito à dignidade humana.

Tal quadro se configurou pois o presidente Émile Lahoud fracassou na escolha de seu sucessor no Parlamento. Isso o obrigou a transferir para as Forças Armadas o “controle da segurança e da ordem”. Na prática: “Tanques já estavam posicionados nas ruas de Beirute e militares faziam a segurança de prédios governamentais” (CHACRA, 24/11/2007).

No caso libanês, o impasse não é jurídico, já que, de acordo com a Constituição, como nenhum presidente foi eleito, o poder passaria automaticamente ao Premiê. O problema é político ou geopolítico, uma vez que a coalizão “14 de Março”, liderada pelo Premiê Fuad Siniora, é aliada dos EUA e da Arábia Saudita; ao passo que Lahoud é aliado da coalizão “8 de Março”, apoiada pelo Irã e pela Síria, que faz oposição e é composta pelo grupo xiita Hezbollah e Amal (seguidores do líder cristão Michel Aoun). O presidente foi acusado de ser fantoche de Damasco.

De modo instrumental, no entanto, o objetivo político do Estado de Emergência seria bem mais “oportunista”: a) colocaria o exército nas ruas para evitar confrontos diretos entre xiitas e sunitas; b) favoreceria a criação de um governo de ampla coalizão. Há alguns meses tentaram encontrar um nome consensual para a presidência que, ironicamente, fosse *cristão*.

De todo modo, vê-se como, outra vez, o Estado de Emergência tem-se tornado “constante” (uma “emergência constante”) e uma espécie de tapa-buracos para a incapacidade de contornar crises políticas, que se tornam, assim, crises institucionais. Diante disso, a população fica refém da “insegurança permanente”. Talvez esse seja o principal objetivo da exceção: em nome da segurança, gera-se instabilidade e cria-se mais insegurança – o que justificaria, na prática, o uso de “meios de exceção” para se contornar a crise instituída ou “provocada”.

Para o libanês, o “estado de insegurança” (ou o seu congênere Estado de Emergência) é quase uma constante (e não uma alternativa ao “impasse de poder”): “Durante a guerra civil, havia placas de trânsito indicando as vias pelas quais tanques e blindados podiam circular” (CHACRA, 24/11/2007b). No caso específico do

Líbano – durante a guerra civil, como mostrou o relato –, a “emergência” foi naturalizada, “adaptada à vida de todos”, incorporada ao cotidiano civil e militar.

Religião e política são outros problemas que se agravam e, de certo modo, se envolvem com/pelo Estado de Emergência, especialmente no Líbano: “A população cristã diminuiu nas últimas décadas e não é mais majoritária” (CHACRA, 25/11/2007). Já os xiitas estão mais fortes economicamente e os sunitas (depois da guerra civil entre 1975-1990) conseguiram tornar o Premiê (obrigatoriamente sunita) mais poderoso do que o próprio Presidente.

Por uma série de circunstâncias históricas da formação do país, a Razão de Estado (ali e na região) ainda se envolve decisivamente com o laicismo e o Estado Laico (veja-se também a Turquia). No exemplo libanês, de modo singular, é óbvio que a “educação em direitos humanos e para a tolerância”, teria – se posta em prática – reforçado valores sociais como a liberdade e contribuído para incutir no “sistema de poder social” princípios de convivialidade, igualdade e socialização.

Um dramático exemplo: há um Estado de Sítio (político) que impede a instalação e a progressão de um Estado de Emergência (“famélico”). É evidente que o bloqueio político impede a chegada da ajuda humanitária, sempre sob a alegação da “defesa da integridade territorial” e da “segurança nacional”. Dessa forma, centenas de jovens feridos nas pernas, por falta de tratamento, tiveram de vê-las amputadas, além de outros doentes que morrem por falta de assistência médico-hospitalar.

A sua respiração está ofegante, a sua tez, lívida, e qualquer gesto, por menor que seja, exige dele um grande esforço. Em seu leito no hospital Shifa de Gaza, coberto por uma manta de má qualidade que lhe foi trazida pelo seu filho, Maher Al-Mabhuh, 46 anos, é mais um daqueles doentes palestinos cujo destino depende da burocracia militar israelense. “Eu tentei em três oportunidades sair pelo terminal de Erez”, diz, com uma voz apagada. “Toda vez, os soldados me rechaçaram, embora eu tivesse obtido uma autorização do exército. Eles estão a par de tudo sobre a minha vida, consultando os seus computadores. Se eu representasse um verdadeiro risco, eles poderiam ter me prendido ou me interrogar. Mas eles me rechaçaram sem explicação, como se eles quisessem nos incentivar a detestá-los”

[...]. Desde a tomada do poder pelo Hamas, em junho, Israel vem submetendo a Faixa de Gaza a um bloqueio quase hermético [...]. Entre julho e setembro, 140 pedidos de hospitalização em Israel foram rejeitados pelas autoridades militares [...]. *Um outro doente morreu, em 17 de novembro. Ele tinha 21 anos, e sofria de um câncer dos testículos* (BARTHE, 22/11/2007, grifos nossos).

Nesse caso, o que salta mais aos olhos: a requisitada Razão de Estado ou o “complexo sádico” de que nos falou Adorno? Não será esse um exemplo perfeito de que o desenvolvimento moral nem chega perto da soberba alcançada pela retórica, sob ação da *consciência maquínica*?

Em outros casos – também típicos e igualmente extremistas –, tenta-se o clássico “golpe de Estado” sempre em razão da segurança nacional, da integridade moral do governo, do *direito de sedição* ou pelo simples acesso ao poder. Nas Filipinas, alegando-se “corrupção”, um grupo fortemente armado invadiu um hotel de luxo e passou a exigir a renúncia da presidenta Glória Arroyo. Nessa ação (a terceira tentativa de “assalto ao poder” em seis anos), estavam envolvidos militares e até um padre; os “amotinados” tinham acabado de sair do tribunal, onde foram julgados por um golpe anterior (2003) e igualmente fracassado. Arroyo substituiu o presidente e ex-ator Joseph Estrada, deposto em processo de *impeachment* em 2001, também acusado de desvio de fundos públicos.

Mas ainda há situações em que a lógica formal, o bom senso e até o senso comum parecem não ser suficientes para compreender as ocorrências em torno da alegada Razão de Estado. É o caso da Ossétia do Sul:

É agradável estar no jardim deste homem [...]. O cheiro das uvas espalha-se pelo ar; de vez em quando, nos dias ruins, quando mais vale ficar escondido no fundo da toca, ele é substituído por aquele da pólvora [...]. A residência de Roman Tskhabrebov se parece com aquelas dos seus vizinhos: ela também está decorada pelos impactos de balas [...]. “As pessoas enlouqueceram!”, declara o idoso. “Até pouco tempo atrás, nós vivíamos todos juntos, nós compartilhávamos as alegrias e as tristezas. Agora, eles não se gostam mais, não se falam mais, e ainda atiram uns nos outros!” [...]. A Ossétia do Sul é um minúsculo território muito montanhoso (com 3.900 km² e cerca de 70.000 habitantes), onde se sucedem as aldeias sob controle georgiano ou ossetiano, o que, em certos casos, obriga os viajantes a

darem voltas inacreditáveis. Tbilisi garante controlar 50% do território da província e 40% da sua população [...]. Para compreender este imbróglho, basta se debruçar sobre o capô do carro de Mamuka Karachvili, o comandante da força de paz georgiana. O seu dedo indicador desenha na camada de poeira os grandes eixos de circulação da província [...]. “Nós temos que lidar com duas ou três provocações em média por mês, por parte de grupos armados”, explica. “Nós os incomodamos nos seus tráficos de gasolina, de cigarros ou de caviar”. Na véspera ainda, trocas de tiros haviam sido registradas num subúrbio de Tskhinvali. As autoridades georgianas foram em busca de informações sobre a origem dos incidentes. Em vão [...]. “Os ossetianos vivenciam muito mal este conflito”, assegura Chala Tramakidze, um chefe adjunto da polícia georgiana na província. “Mas eles não podem dizer isso abertamente, sob pena de serem acusados de traição. Em Tskhinvali, contudo, nada está funcionando. O que foi que Edouard Kokoity chegou a fazer de fato em benefício da população?” (SMOLAR, 18/11/2007).

Autoridades de Tbilisi tentam conquistar o maior número possível de pessoas, construindo, investindo e modernizando. Sabem que a força não é suficiente para fazer frente às aspirações de independência e de fusão com a Ossétia do Norte, que é membro da Federação da Rússia. Nesse sentido, a fim de evitar a *sedição* por completo, procuram articular modernidade e modernização – uma das mais claras pregações ocidentais.

As autoridades políticas devem estar conscientes de que a modernização não carrega consigo a modernidade, não há homogeneidade ou uma sintonia absoluta e obrigatória. Mas, ainda que se suponha que seja correto dizer que uma não impõe a outra, devem saber que é correto dizer que ambas estão em paralelo e que suas linhas se cruzam em vários momentos. Iniciando pelo exemplo negativo, pode-se trazer à mente o fato de que a maioria das sociedades tradicionais, ou apegadas a tradições religiosas, como o Talibã ou países como o Irã, impõem forte censura às tecnologias de comunicação, como celular e acesso à rede.

Subentende-se que a modernização traria a modernidade e, consigo, uma grave ameaça às mesmas tradições que querem ver preservadas. Porém, os exemplos positivos de confluência também são variados, como a “tecnologia do poder” que levou ao Estado-Nação, e outras “tecnologias de suporte”, como a bússola e o aperfeiçoamento do binóculo, por Galileu, que auxiliaram no amplo

processo das Grandes Navegações, na descoberta do Novo Mundo e na própria expansão do capitalismo – o que supõe mais inovações e transformações dos chamados meios de produção. O mais grave, entretanto, é que o legado jurídico-político do Estado de Exceção, todavia, é filosófico.

Estado de Exceção: a legitimação da coerção pelo direito

Na modernidade, a *legitimação do direito pela coerção* – da qual tanto se valerá o Estado de Exceção – encontraria sua primeira sustentação filosófica com Kant⁵ (1724-1804), quando ele propôs que a coação figurasse como eixo do direito. Essa perspectiva privilegiada da coação/coerção – ou metamorfose da coerção, primeiro como legitimidade, depois como o próprio “direito positivo” – foi, a seguir, desenvolvida por Rudolf Von Jhering (1818-1892) e pelo sociólogo francês Émile Durkheim, no século XIX:

Não somente a força é a companheira inseparável do direito, mas é da força que surge o direito [...]. Todo tratado é, com efeito, uma ordem que determina um limite para o poder do conquistador (DURKHEIM, 2003, p. 51).

Já no século XX, o tema direito/coerção foi retomado por Hans Kelsen (1881-1973) e Karl Schmitt (1888-1985), sendo este último quem acabou por justificar e legalizar o Estado de Exceção nazista, como a consagrada Lei de Plenos Poderes.

O Estado de Exceção, com base na “revolução legal” nazista, é um golpe de Estado que corrói a democracia por dentro, um tipo de câncer que ainda se batia contra o pacifismo.

As concepções de Hitler acerca da conquista do poder, que – apesar de todos os elementos copiados da prática do golpe de Estado bolchevique⁶ e sobretudo dos fascistas – figuram entre os raros toques pessoais originais de sua ascensão, são ainda o modelo clássico de uma conquista totalitária das instituições democráticas por dentro, quer

⁵ Agradeço a lembrança acerca de Kant a Marcos Mucheroni.

⁶ Devemos ter claro, entretanto, que a *vanguarda bolchevique* tinha como meta a revolução proletária. Hitler temia os comunistas porque temia uma *guerra civil incubada* – o grande mal que campeia a exceção.

dizer, com a ajuda do próprio poder e não em conflito com ele (FEST, 1976, p. 460).

Com isso, Hitler procurava manusear seu Estado de Exceção como recurso “crítico” ao que chamava de *legalismo alemão*. Desse modo, manipulava as leis existentes e propunha outras muito mais autoritárias (a “Lei de Plenos Poderes”⁷) – nisso estava o núcleo quente de sua “revolução legal”:

Num jogo elaborado com as tropas auxiliares, associava sem cessar processos de agitação revolucionária com sanções jurídicas⁸, de modo que uma fachada legal muitas vezes pouco cuidada, num caso isolado, impedia de se perceber a ilegalidade do regime. Na mesma linha de ação, as velhas aparências institucionais à sombra das quais podia ser processada uma alteração profunda da situação permaneciam de pé até que o julgamento dos contemporâneos sobre a retidão ou a ilegalidade do regime se visse sujeito a uma confusão de espírito sem saída, exatamente como sua lealdade ou sua resistência: a noção paradoxal da revolução legal era “algo mais do que um simples truque de propaganda”, e não se saberia aquilatar bem a sua importância no êxito em que resultou o processo da tomada do poder (FEST, 1976, p. 460).

A revolução legal, evidentemente, sairia fortalecida se recebesse a edição suplementar de medidas ou decretos autoritários. Agora, além desse suporte legal (ilegítimo), o uso/abuso da violência seria corriqueiro já em 1933.

Aluno de Max Weber, Karl Schmitt se tornara um crítico da democracia. Opositor do Iluminismo, Schmitt dirá que *o Estado deve ser uma máquina decisional*, e este será outro aporte dado ao robustecimento do Estado de Exceção. Kelsen justificou o Estado Cientificista, mas, ao contrário de Schmitt, não conhecia a exceção ao direito, só as regras que interessassem realmente ao direito, ao *normal* – para quem *regra é regra, e não exceção*. Schmitt, por sua vez, quer nos convencer de que *a exceção está na regra* e que, por conseguinte, não se trata de patologia político-jurídica.

⁷ Nada pode ser mais sintomático do que o Estado de Exceção que se fortalece com uma Lei de Plenos Poderes. Aliás, chega a ser redundante.

⁸ O mesmo recurso tentara Bonaparte, como vemos na crítica de Marx, n' *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*.

Nessa linha, poderíamos acrescentar que a crença na *Santíssima Trindade* se converteu na teoria da divisão dos três poderes e depois em outra tripartição jurídica: “coisa julgada”; “ato jurídico perfeito”; direito adquirido”⁹. Seguindo-se essa divisão, após o tratado de Westfália, em que se definiu a organização do Estado Moderno, pode-se ver a santíssima trindade mais uma vez: povo, território, soberania. Ou, novamente, quando Carl Schmitt tratou da *unidade política*: Estado, movimento, povo – articulação que ainda o levaria a pensar em três tipos de pensamento jurídico: normativista puro, decisionista e institucional. Mais curioso, no entanto, é associar essas divisões à *ideologia da representação tripartite* do fascismo.

É curioso notar Weber (da *dominação racional-burocrática*) na definição e na escolha da *ideologia institucional do direito*:

Enquanto o puro normativista pensa em regras impessoais e o decisionista realiza, em uma decisão pessoal, o bom direito da situação política corretamente avaliada, o pensamento jurídico institucional desenvolve-se em *instituições e configurações suprapessoais* (SCHMITT, 2006, p. 4, grifos nossos).

Mas o que deve fazer o soberano em caso de extrema necessidade? A resposta à pergunta é igualmente uma resposta dada por Bodin e retomada por Schmitt:

Até que ponto o soberano se submete a leis e se obriga diante das corporações? [...] Bodin responde no sentido de que promessas são vinculantes, porque a força obrigacional de uma promessa repousa no Direito Natural; porém, no caso de necessidade, cessa a vinculação segundo os princípios naturais gerais. Em geral, ele diz que, frente às corporações ou ao povo, o governante está obrigado somente enquanto o cumprimento de sua promessa for de interesse do povo, mas ela não se vincula *si la necessite est urgente* (Schmitt, 2006, p. 9).

Sob essa lógica, diz Schmitt, Bodin inseriu a *decisão* no conceito de soberania. Por isso, a resposta à indagação de quem é o soberano na condição de exceção, já traz em si a resposta à questão de quem é a *suma competência* nesses casos: o *soberano absoluto*. Porém, a

⁹Apelidada de síntese da segurança jurídica (Art. 5º, XXXVI, CF/88).

questão da exceção se ressentem toda vez que se quer saber quem é o detentor do poder absoluto:

Em uma locução mais usual, perguntava-se quem teria a presunção, para si, do poder ilimitado. Por isso, a discussão sobre o estado de exceção, o *extremus necessitas casus* [...]. Em razão disso, também se pergunta quem decide sobre as competências constitucionais não regulamentadas, ou seja, quem é competente quando a ordem jurídica não oferece resposta à questão da competência (SCHMITT, 2006, p. 11).

Vico também afirmou a *superioridade da exceção*. Nesse prisma, para esse autor, superior aos limites impostos pela norma jurídica, a exceção se torna princípio, baliza, o fim em si mesmo, o que requer imediata e plena aplicação.

Historicamente, porém, sabe-se que esta pressuposição de que o Estado pode fazer de si mesmo uma arma (e, assim, do próprio direito ou de qualquer outra “instituição”) remonta a Maquiavel. Sua mais célebre fórmula de poder sintetiza o alcance nada sutil da Razão de Estado (e, é óbvio, do direito): “os fins justificam os meios” – no que, seria acompanhado por Giovanni Botero, em 1589, com o livro *Razão de Estado* (RICCIARDI, 2005).

Assim, pensou-se o direito como ordem coativa/impositiva, cujo critério decisivo passou a ser o uso da “força física” (da violência, com base na coerção: “da ameaça ao uso efetivo”). O posto central ocupado pela coerção, no interior do sistema jurídico (“intrassistêmico”), gerou uma *confusão* ou *compreensão errônea* (ou instrumental?) que perdura até hoje: *o direito e a faculdade da coerção formam uma só coisa*. A confusão teria metamorfoseado o “objeto do direito”, da Justiça, passando, sem mediações, ao próprio poder que lhe deu origem. Assim, objeto e “fato gerador” (poder) se imiscuíram, e a Justiça fugiu totalmente do alcance do direito.

Mas não temos a ideia, em Kant, também, de que há um “racionalismo humanista” para o bem?

Afinal, se “o homem não é meio, mas fim”, já se rebate Maquiavel e o próprio “realismo político”, ou seja, a “instrumentalização da política”. Talvez se possa criticar a “suprema” Razão, mas a recusa do empirismo (Bacon também seria criticado) não afastaria Kant, novamente, dos “instrumentos da fé e da política”?

De outro modo – mas concluindo pelo mesmo curso –, podemos ver que o “imperativo categórico” de Kant indica que sua ética e moral são baseadas no homem, pois Kant queria romper com o naturalismo presente no empirismo. Pode-se dizer que as “regras” seriam instrumentalizadas em Kant (direito = coerção). A “instrumentalização”, entretanto, não estaria limitada a esta imbricação direito/coerção, mas seria anterior, quando a própria moral era elevada à condição de “regra universal”, ou seja, a moral, como um “universal”, seria de interesse de todos, passando, com isso, a ser assunto de Estado: de norma moral à “regra social” – e daí a direito controlado pelo Estado.

Veiculada pelo direito, a moral e o bem seriam prescrições de convivência adiantadas pelas “normas” publicadas pelo Estado. Conseqüentemente, se não há convencimento, “dissuasão dos contrários”, toda coerção da Razão de Estado é invocada como “vontade universal que ressoa no soberano”. A moral, então, é a moral do poder e a razão segue essa “regra universal”: se o Estado segue a moral como “regra universal”, então o direito/coerção não pode se prestar ao mal – isto é, direito e poder são congêneres e, se o direito provém do Estado, logo o Estado e suas “razões” não podem provocar o mal.

De modo simples, as regras morais (legítimas na forma do direito/coerção e observáveis pela lógica) só podem consistir na própria forma da lei. Esta será a prescrição do “imperativo categórico”: *“Age sempre de tal maneira que a máxima de tua ação possa ser erigida em regra universal”* (primeira regra). Enfim, vemos como as regras estão baseadas no Estado (e no direito), apesar desse discurso ter sido iniciado pelo próprio homem.

O que diz Ihering, e que se tornou provérbio jurídico (aceito sem reflexão), ilustra bem a razão prático-jurídica e política – quando se situa o emprego da coerção em situações normais e anormais do poder político central, como é o caso do Estado de Exceção (“Estado de Guerra”). Afirma ele que: “Direito sem coação é fogo que não queima”. A coação e a coerção, claramente no Estado de Exceção, portanto, “condicionam o próprio direito” – de tal modo que o direito é a norma válida executada, realizada pela coação (ou coerção, caso a primeira falhe). Para Ihering, há uma “identidade genética” entre ambos, assim como Weber não veria o

poder sem o uso da força, em um ato de força real e capaz do “constrangimento das vontades alheias”.

Simplificando-se, pode-se, simplesmente, dizer que “direito é poder de coerção” e “legítima é a vontade que se manifesta em força”; ou como diz Carl Schmitt (2006, p. 7): “soberano é quem detém o poder de exceção”. Hannah Arendt (1994) também se lembrou de Hobbes (“Pactos sem espada são meras palavras”) e de Mao Tsé-Tung (“O poder brota do cano de uma arma”).

O Estado é a instituição, por excelência, da dominação de uns sobre outros, quer seja mediante o direito (ou “ideologia”), quer seja impondo sua vontade pela força ou violência (o que seria redundância: direito = coerção) ou sob ameaça de seu emprego (coação). Nesse caso, o que tornaria o “uso da força” uma “violência legítima” seria a prévia autorização do direito. Porém, o exercício de reflexão é tautológico, pois se direito é coerção, então toda coerção será legal. Isto é, se a relação entre ambos é tão óbvia, unívoca, como se fora “um só corpo”, então pode-se desprezar a própria legitimação ou “consentimento”: todo o poder de Estado será legítimo (ainda que sob a bandeira da exceção).

Se toda força é legítima – desde que haja o direito –, então basta que a máquina legislativa funcione bem para que toda e qualquer “força”, coação/coerção, dominação seja legítima, porque é só criar o direito que a violência passa a ser “legal”¹⁰. E o pior: se tudo que é legítimo é legal, então, na vigência do Estado de Exceção Permanente, “a barbárie pode(rá) ser decretada por lei” e “legitimada no próprio uso que dela faz o Estado”. Finalmente, ao usar da força, ao manifestar o monopólio do uso da força física (ou violência institucionalizada), o Estado nada mais faz do que nos apresentar o direito como ele é¹¹.

A “gaiola de ferro da razão”, por fim, poderia assim ser resumida: para se impor a razão, foi necessário convertê-la em “regra universal”. Daí tornou-se norma a ser seguida e logo ganhou o *status jurídico-político*, de direito, com o que se impôs pela coerção, ameaça ou força física (a colonização da América e a

¹⁰ Não há, dessa maneira, vítimas do poder, mas, sim, da lei – *Mandatum solvitur morte* (“com a morte resolve-se o mandato”). O poder se manifesta pela força do direito: *Ope júris* (“por força do direito”). Ou, se queremos pensar (sonhar) com o direito/justiça: *Vis adjuvat aequum* (“a força protege a justiça”).

¹¹ *Manu militari*: “com poder militar, ação executada à força”.

salvação do “índio sem alma” e do “negro bárbaro” – mesmo no século XX, sob o *Apartheid* – são exemplos notórios da “razão imposta a ferros”¹²).

Contemporaneamente, do modo instrumental como o Estado de Emergência tem sido utilizado, sobretudo em 2007 (são quase duas dezenas de “casos notificados”), há três conclusões possíveis ou razoáveis de serem externalizadas:

- O Estado de Exceção é uma negação frontal à ideia de legitimação do poder pelo direito, como em Weber, especialmente sob a ótica da dominação racional-legal (com assentamento na meritocracia e no “sigilo burocrático”);

- O Estado de Exceção é um retrocesso – se é que se pode dizer assim – ou simplesmente uma negação dos direitos humanos de 1ª geração, como os direitos civis e políticos (quase abolidos pelos EUA no pós 11 de setembro);

- O Estado de Exceção é a “última razão dos reis”, sob as vestes do Estado de Direito, quando o “sujeito de direitos” passa a estar “sujeito ao poder abusivo”.

Assim, uma educação que se aplicasse a esse modelo cibernético (como direito) da Razão de Estado (e contra toda forma de Poder Heterônomo), obrigatoriamente, seria de inclusão ou de *negação do direito de exclusão* (presente, claramente, na ocorrência do “poder de exceção”). Essa é a fase crucial pela qual passamos, da modernidade clássica de afirmação da Razão de Estado ao uso instrumental do Estado de Emergência, na chamada *modernidade tardia*. E o que a “A Educação após Auschwitz” teria a nos (contra)dizer nesta fase difícil de imposição/transição da exceção?

A educação na modernidade tardia

A modernidade tardia, enquanto contemporaneidade, coloca-se entre a modernidade clássica e as bases da razão, como “luzes iluministas” da liberdade e da emancipação, para depois (des)construí-la sob a forma do “Estado de Exceção Permanente”. Portanto, utilizando de uma figura de linguagem, “a modernidade perdeu a razão” (ao menos a razão que nos levaria à liberdade) e criou sua própria “razão instrumental”: configurando-se a “crise da

¹² *Ex auctoritate legis*: “por força da lei”.

razão política” a partir da perspectiva da formação do Estado Moderno. Mais especialmente, essa “crise” consagrou a chamada “Razão de Estado” e desembocou no Estado de Exceção: o nazismo foi um “Estado de Sítio” que durou 12 anos.

Estávamos nos séculos XV e XVI, de Maquiavel à era do “saber é poder” de Bacon, Da Vinci e Galileu, mas partíamos para os séculos XVII e XVIII. Nessa fase, vimos variações e mudanças na Razão de Estado, fase em que o poder exerceu forte conotação de apoio ao *status quo*, fortalecendo-se, ao mesmo tempo, em que se aprimoraram as bases materiais e intelectuais de sua existência: da bússola e das grandes navegações à imprensa. Trata-se de uma forma intermediária elaborada como “Estado de Necessidade”: a primeira forma da exceção no ápice da Revolução Francesa. Houve aí uma “naturalização das necessidades políticas”: “*necessitas legem non habet*”.

Outro aporte ao desenvolvimento do “*status quo* capitalista”, em que se fortaleceu intelectualmente a própria Razão de Estado, foi o chamado “Estado Cientificista”, sendo o sociólogo francês E. Durkheim um de seus cronistas. Portanto, não se trata de um corpo estranho, mas de metamorfose da Razão de Estado – um estágio aprimorado em termos técnicos de poder, para além da fundação do Estado Moderno. Também foi o “ponto de inflexão mais forte da razão”: da Razão de Estado ao Estado de Exceção Permanente, intercalando-se com o Estado Cientificista. Em suma, essa metamorfose permitiu a permanência da condição primária e autocrática da soberania.

O “ponto de inflexão” – de torção (ou extorsão) da razão em instrumento de poder – revelou que a modernidade perdeu a razão em um processo lento, corrosivo, transformando a *ratio* (elemento vivo e sincero do Iluminismo) em “razão instrumental”. Por isso, o nazismo é considerado o ápice da “sociedade racionalizada” – Adorno diria que o símbolo da modernidade é Auschwitz. Todavia, Weber já alertara que o “desencantamento do mundo” é um processo secular, tendo-se iniciado a partir da própria “racionalização do sagrado”. Weber ainda diria que “o erotismo é um gozo consciente”, ou seja, racional, planejado, quase “não-emocional” – nada “platônico”.

Assim, com Weber, vimos a passagem do Iluminismo à razão instrumental, sob o argumento de que a “ética protestante” foi a mais ajustada ao “espírito do capital”. Essa é a súpula da

instrumentalização, e não se trata de maniqueísmo, bem ou mal: o capitalismo é contraditório e tem dois lados, ou então muitos lados e reversos. Trata-se apenas de um instrumento do sistema de poder hegemônico. Portanto, Weber foi o intérprete sagaz que visualizou a trajetória da ética protestante, como apta a conferir razão e instrumentalidade ao sistema de produção. Ainda que o processo de “desencantamento do mundo” tenha origem remota, como “ascetismo do mundo”, é no contexto capitalista que o sagrado foi mais profano, quando ética e capital estão interligados, quando a “desmagificação” e a “perda de sentidos” se fizeram nítidas. Porém, curiosamente, quem melhor narrou essa fase não foi Weber.

Outros estavam ungidos de dor e de glória, com olhos saltados sobre o “caos construtivo”, como Hamlet (o Maquiavel da Literatura: “Se o grande cai, não possui mais amigos / Sobe o pobre, e não tem mais inimigos”); Goethe e o mundo fáustico que se abria com Mefisto; Balzac e as *Ilusões Perdidas*, listando “maldades e corrupções vulgares e mundanas”; Marx, no libelo insuperável da modernidade – afinal, hoje em dia, quem não sabe, não vê ou não crê que “tudo que é sólido desmancha no ar”?

Entretanto, por razões extracurriculares, será dado um novo recorte: a Razão de Estado forneceu os indicativos de que o sistema iria, rapidamente, instrumentalizar o poder. Nesse sentido, a Razão de Estado teria sido a primeira manifestação clara de que “a política se converteria em razão instrumental”, a serviço do Estado e dos grupos de poder hegemônicos. Weber foi, talvez, o autor que não só percebeu esse movimento, como também perscrutou por seus caminhos mais inconfessáveis. A ética desse sistema, portanto, era (e é) a ética do poder instituído – mas instituído como poder ou soma de poderes em que se plasmava toda a sociedade. Por isso, “a ética protestante desempenhou um esforço notável a serviço do espírito do capitalismo”.

Pelas razões alegadas, a *modernidade tardia* não pode ser confundida com o que alguns chamam de *pós-modernidade* (mesmo que não saibam muito bem o que isso quer dizer). Na verdade, a modernidade tardia (aliás, o nome já diz) não é o pós-moderno, vai além de “não saber ao certo do que se trata”.

No fundo, não há pós-modernidade, quer dizer, como se fosse um “mundo novo” que veio depois da modernidade (pode ser que venha, daqui uns 200, 500 ou mil anos – quem sabe?). O que há

hoje, na contemporaneidade, é a mesma modernidade desenhada há mais de quinhentos anos. Ainda que seja um lusco-fusco, meio confusa e “perdida de esperanças”, numa área cinzenta, trata-se da mesma modernidade.

Temos a mesma modernidade desenhada nos séculos XV e XVI e redesenhada nos quinhentos anos seguintes. De lá para cá, o que a humanidade tem feito é justificação, desculpando-se pelo que não fez. Vez ou outra, ela tenta melhorar, promete isso a si mesma (e a nós), novamente, mas dificilmente tenta suprir as deficiências iniciais.

Do Renascimento (a “modernidade clássica” de Galileu e Leonardo da Vinci, a centralização do Estado-Nação e a expansão capitalista) ao Iluminismo (Revolução Francesa, “Séculos das Luzes”, “a razão que liberta e só faz o bem”), por exemplo, as bases científicas mantiveram-se basicamente as mesmas (Voltaire não desmentiu Bacon no “empirismo necessário à ciência moderna”), mas, politicamente, houve traição e foi dolosa.

No Iluminismo da Revolução Francesa, o sonho de um mundo livre, com igualdade e fraternidade, acabou na guilhotina e no Estado de Exceção (o mesmo que foi aplicado no Brasil, no Estado Novo de Getúlio e, depois, em 1964). Dos séculos XVIII e XIX vieram outras tantas “conquistas”, derrotas e mais promessas. Uma das derrotas foi o soterramento da liberdade dos insurretos libertários e socialistas: a antevéspera do “protofascismo” e do nazismo.

Quando Mary Shelley escreveu o primeiro “romance de terror”, publicado em 1848, impiedosa não era a assim denominada “criatura”, mas, sim, Victor Frankenstein (o criador). Com esse jovem, brilhante e obstinado cientista em busca de glória e de ouro (do Santo Graal), tomara “corpo e alma” a própria desilusão com a ciência: suas vítimas, diria a escritora de apenas 19 anos, é toda a humanidade.

Também por essa época “mediana da modernidade”, entre os séculos XIX e XX, as promessas passaram do movimento feminista ao voto popular, incluindo-se a “educação pública e gratuita”.

Essa Educação Republicana, apesar de ser um dos projetos iluministas do “setecentos”, só foi levada (um pouco) mais a sério quase duzentos anos depois – especialmente em países pobres como o Brasil (com as chamadas “reformas da educação”).

Daí em diante (ou melhor, desde o Iluminismo), dizia-se: “a popularização do saber será a alavanca do progresso material e da

democracia”. Bem, como se sabe, no século XXI, nesta água turva contemporânea, olhamos para trás, para nós mesmos e buscamos desculpas para tudo que naufragou ou só ficou na onda das promessas.

Isto é a modernidade tardia, o contemporâneo, o passado-presente e suas promessas não-cumpridas: uma tentativa de acerto de contas com o passado. Não há pós-moderno – a não ser como retórica e uso de instrumentos e chaves não-sectárias –, porque a modernidade ainda não acabou (ou melhor, ainda tenta descobrir o que não foi capaz de fazer, mas que prometeu em nome da “alma mais pura”).

A modernidade tardia, não é, portanto, um mundo de mentiras, mas, sim, de promessas – e é certo que muitas em vão. Na educação, por fim, a maior promessa descumprida é exatamente a do “ensino público e gratuito”, porém de qualidade. Simplesmente não há qualidade no ensino público – salvo honrosas exceções –, pois o usuário do sistema público não é “cliente”, é só um “onerador de serviços” e para ele (pobre) a qualidade é um bem de luxo.

Na modernidade tardia, no Brasil e na maior parte do mundo ocidental, para os pobres, “a qualidade permanece como um bem supérfluo”.

Além dos males que já vimos em Auschwitz, é fácil perceber que a *MODERNIDADE* trouxe “novos” valores e mais conflitos, como a recusa do “pensamento metafísico” e a procura por um “paradigma científico”, destacando-se a “pluralidade” e a “conflitualidade” (depois a incerteza e a fragmentação: ora chamada de Teoria do Caos, ora apropriada à “pós-modernidade”). Também nos trouxe outra espécie de conhecimento e de distinções acerca da realidade, obrigando-nos a abrir o leque da compreensão.

A modernidade, portanto, precisaria redefinir seus padrões também para a Educação – uma definição de *EDUCAÇÃO ÉTICA*, isto é, uma Educação Integral (permanente), no sentido da “socialização não-excludente¹³”; uma educação em que alunos e professores compartilhassem de uma visão de mundo de aproximação: de “legitimação da coisa ensinada” – e não como um

¹³ É preciso frisar a “socialização não excludente”, porque se pode, como Durkheim, ajustar a socialização à divisão do trabalho social: a função diferenciadora que moveria os trabalhadores ao processo produtivo, enquanto às elites caberia a “educação para comandar” (as classes médias falaria em “elevador social”).

“conhecimento estranho¹⁴”. Uma educação com visão de mundo de aproximação ou de *“convicção”* (JÚNIOR, s/d). É preciso pensar em uma forma de educação ou de práticas pedagógicas nas quais seja possível tornar o Outro convicto daquilo que se fala ou, ao menos, que se busque a verdade. Uma educação em que *“alunos e professores queiram convencer-se, e não vencer”*, como numa disputa política (SAVIANI, 1989).

Uma Educação Republicana, em que o compromisso sociológico do educador fosse político – não partidário –, mas focado em reconhecimento, convicção e validação da procura da verdade e do Outro. Uma educação política, mas não para se viver *da* política, e sim *para* a política. Por isso, *não* cabe o famoso *“Alea iacta est”* (“a sorte está lançada”), exatamente para que a autoridade educacional não fale como general: “A mãe do covarde não chora” ou, então, “isso é bom de se aprender, mesmo com o inimigo” (Ovídio). Esta “arte da educação”, não indiferente, mas fazendo oposição ao “realismo político”, estaria, por fim, em contraste com o antigo provérbio da “arte da conquista”: O conquistado de luto, o conquistador à vontade.

Então, que seja uma educação capaz de transformar necessidades em oportunidades para ser livre. Uma educação em que o mais importante seria perceber qual o projeto humano que está guiando o atual “processo civilizatório”. Em poucas palavras: a educação na *modernidade tardia* precisa mais de superação, do que de um ou outro modelo.

Por uma Educação Antifascista

O 7 de Setembro de 2021 é, definitivamente, um marco, na história do país e do mundo civilizado. Um marco de barbárie e de ignorância incontroladas, atávicas, sempre remetendo ao passado mais obscuro e insuportável.

2021 parece não ter fim. Muitos prefeririam dormir profundamente e acordar só em 2023 – quando o Democídio e a eliminação física e moral do povo estivessem (assim se espera) submetidos aos julgamentos do Processo Civilizatório.

¹⁴ A criança pobre, quando vai à escola de padrão “classe média”, acha que estão falando em “grego”.

Com esse intuito, aqui veremos um pouco do que fizemos, do quanto desfizeram (contra nós, o povo) e acerca do muito (muito mesmo) que precisaremos refazer, especialmente na educação.

Não faz muito tempo, o voto antirracismo, antifascismo, anti-imbecilidades começou a ter efeito. Vimos as eleições nos EUA colocando negros, mulheres e transgêneros na direção da política (ou na transição das pastas) da maior potência mundial. Ainda no ano passado (em 15 de novembro de 2020), no Brasil, tivemos a mesma chance, e parece que a aproveitamos em algum nível – nas eleições proporcionais.

Isso nos leva a pensar, recorrentemente, na mais árdua tarefa da educação para o antifascismo, para que os “heróis sem nenhum caráter” – os Macunaímas de Mário de Andrade (1981) – não voltem a ter tanta liberdade para flertar com o Fascismo – que está sempre no cio, como nos diz Brecht. Obviamente, não é tarefa fácil, e se fosse, não precisaríamos da política.

Também é fato que a educação não faz revolução por si, mas uma revolução na educação é capaz de modificar muito, em definitivo, qualquer país: de Cuba a Singapura. Mas como nem “se fazer (em) política” é coisa fácil de se promover, com todos os erros e acertos misturando-se, e também como educar requer muito mais transpiração (90%) do que inspiração – menos de 10%, porque tem o sono pelo meio –, não será hoje, nem amanhã cedo, que iremos remover o jeitinho brasileiro da topologia política.

Aliás, esse é o mais grave problema do Macunaíma no plantão do poder, sua preferência pelo futebol, carnaval, sexismo, preconceitos e fobias pela “coisa pública” – leia-se aqui, também, a democracia, o Estado de Direito e a Constituição Federal de 1988. No Brasil, não é novidade, ler é quase um atentado; soa como blasfêmia: andar com livros na rua é perigoso. Talvez um dia não seja mais, porém, até lá, seguiremos firmes na educação antifascista.

Para a educação antifascista, em síntese, *é preciso sempre superar o momento da farsa* (Brasil de 2016-2021), que se torna *tragédia; das negatidades* e da barbárie (Brasil de 2020/2021); e, ainda que se tenha de pontuá-los muitas vezes, devemos visualizá-los em profundidade. Por isso, indicaremos algumas tarefas necessárias, como *utopias possíveis*, como *práxis social sustentada por verbos afirmativos*. Assim, nós devemos:

- Reinquirir, pelo sentido mais amplo possível, da *ideia-base* que sustenta o “*Direito a ter direitos*” (BOBBIO, 1992);
- Reconhecer e *estimular a essência da luta intersubjetiva por reconhecimento*, como parte da luta mais austera e sincera em prol da afirmação do *princípio da sociabilidade*;
 - Expandir o confronto para todos os âmbitos em que ainda vigore algum suspiro deste famigerado *direito à exclusão*;
 - Desativar todas as *prerrogativas que procuram se transformar em motes de exceção* e que, conjuntamente, alimentam todas as formas de *Estado de não-Direito* (CANOTILHO, 1999);
 - *Combater qualquer forma de terror*;
 - *Cercear toda tentativa de banalização do mal*;
 - *Priorizar a solidariedade* e a Justiça Social;
 - *Reestruturar o espaço público* – agora não mais como extensão da esfera privada (HABERMAS, 2003);
 - *Debelar todo tipo de estranhamento mais ofensivo ao mundo do trabalho* e passíveis de obstaculizar o desenvolvimento dos suportes da vida social;
 - *Superar os entraves calcados nas formas de colonização da vida social atual*;
 - Fortalecer as bases sociais, culturais e políticas dos movimentos, das frentes e das lutas *populares* que requerem reconhecimento e *legitimidade*;
 - *Investir maciçamente na educação para a República*;
 - *Forçar à liberdade*, especialmente para que o *direito à consciência* – forjado pela educação crítica e emancipatória – aproxime-se da ciência, do bom senso e da verdade republicana;
 - Pensar uma nova *Antropologia* da modernidade, como uma retomada da antiga ligação entre filosofia e medicina (como *medicina da alma*), como uma filosofia para a vida toda, e não só como instrumento de dominação (quer seja dominação do conhecimento instrumental, quer seja da natureza e de outros homens) – nesta que é uma eterna luta contra a *coisificação*, o *consumismo de si mesmo* com a decorrente *tecnocracia da vida* e a *planificação dos sentimentos*;
 - *Superar o medo à liberdade* – como La Boétie (1986) – e, portanto, desafiar a lógica da *Razão de Estado* em nome da

sociedade. Diferentemente do “homem de poder”, o *homem virtuoso*¹⁵ é o que *busca intersubjetivamente a liberdade*;

- *Retomar o humanismo e a tradição da Paideia (formação de espíritos)* e voltar ao pensamento germinal, para aderir ou para tecer críticas: “Clássico: pensamento datado e não datado, que orientava os homens como um fio entre gerações” (MATOS, 2006, p. 42);

- Superar esse estágio em que o irracional (como o exemplo claro do *direito à exclusão*) ocupa o lugar do racional — superando *essa fase de imbecilidade em que estamos imersos*;

- *Dar tempo à formação*, no dizer de Adorno, deixando para trás os “lacaio do instante”, a “demagogia da facilidade”, a “barbárie estilizada” (MATOS, 2006, p. 43);

- *Reafirmar a formação de uma solidariedade realmente sólida (solidus)*, robusta e firme — que tenha o mesmo *status* que o próprio Estado.

- *Retomar o humanismo como “educação para a emancipação”*; combater vigorosamente a burrice solene daquele que não percebe a própria ignorância e que *não vê perigo na razão*; combater a adoração ou o ufanismo pela “Ordem e Progresso”;

- *Combater a sobrevida da intolerância protofascista*;

- *Vencer a falta de coragem ou a indecisão* para se servir do entendimento sem a tutela de outrem, pois não somos educados para a emancipação;

- *Instigar talentos para a emancipação*, com um tipo de aprendizado com base em estímulos e motivação — o próprio Adorno (1995) citava que sua formação se deu por ter *pensamentos não-assegurados*. Daí a ideia de se desacreditar o “fetiche do talento” e a “crença romântica na genialidade”. Ou seja, o que é mais grave, a “glorificação da heteronomia”;

- *Enfraquecer a “crença” ou a simples aceitação dos papéis, funções ou representações impostas por força da heteronomia*¹⁶:

[...] já no próprio conceito de função ou papel, derivado do teatro, prolonga-se a não-identidade dos seres humanos consigo mesmos. Isto é, quando a função é convertida em um padrão social, por essa via se pergunta também que os homens não são aqueles que eles mesmos são, portanto que eles são não-idênticos. Considero repugnante a versão

¹⁵ “Homem cultivado”, “*honnête homme*” (MATOS, 2006, p. 44).

¹⁶ Mas como se livrar da incidência do sistema e forçar à autonomia sem superar o individualismo egoísta do “eu-burguês”?

normativa do conceito de papel, e é preciso contrapor-se a ele com todo vigor (ADORNO, 1995, p. 178).

- *Ultrapassar os limites da educação reificada*, porque o que se vê, em regra, não é uma *pedagogia da emancipação*, mas, sim, o “culto à autoridade” – ensina-se mais a lutar pela autoconservação, do que a lutar pelo reconhecimento da autonomia. Deveríamos, assim, *educar para a autoconsciência*, para a *autolegislação*¹⁷;

- *Orientar ações para que se tenha uma educação para a contradição e para a resistência* – vivemos numa época (séculos XX e XXI) em que “o mundo quer ser enganado”;

- *Moldar uma educação para atacar o nojento e para se tornar infecto*. Afinal, uma educação de qualidade é uma educação para os clássicos;

- *Superar a uniformização e a administração dos sentidos da vida; rejeitar toda recaída, tentação ou regressão à barbárie e ao arcaísmo; defender vigorosamente o direito à diferença*. O projeto mais ambicioso do nazismo foi ter protocolado solenemente o *direito à exclusão*. Ironicamente, tal direito, base do *Estado de Exceção*, está calcado no *fundamentalismo da identidade de origem* ou também chamado *princípio da igualdade*;

- *Reescrever o “direito à razão”*, com mais lógica e inteligência do que até agora;

- *Identificar identidade e autonomia* (para além de qualquer soberania – a não ser que se trate da “soberania do sujeito”; portanto, para além da máquina do Estado): “Medo da autonomia e servidão voluntária se encontram” (MATOS, 2006, p. 48).

Consequentemente, é preciso ter uma nova dimensão ou visualizar outra dimensão dignificante para a realidade do povo brasileiro – muitas vezes é preciso retornar ao passado, aos clássicos, para ali encontrar mais motivação, inspiração e “correição” dos atos que nos faltam (MARTINEZ, 2010). Porém, acima de tudo, é urgente olharmos para a frente, para a saúde das instituições públicas e para a dignidade do povo brasileiro – que anda fazendo filas nos açougues, em busca de ossos para a sopa das crianças.

¹⁷ Passadas décadas, depois dessas declarações, vimos predominar o pensamento americano – aliás, exatamente o oposto desse. Como diz Adorno (1995, p. 175): “um vigoroso individualismo que não admite preceitos”; “ajustamento” ou “adaptação assumida do darwinismo por Spencer”; “pragmatismo”; “utilitarismo” (só é feliz quem consome, e enquanto o faz).

Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Dialéctica negativa**. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaima**: o herói sem nenhum caráter. 18 ed. São Paulo: Martins; Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BARTHE, Benjamin. Em Gaza, a sobrevivência de alguns doentes depende do bloqueio israelense. **UOL**, 22 nov. 2007. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/lemonde/2007/11/22/ult580u2780.jhtm>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema “Pedagogia e Antipedagogia”. **Revista Educação & Sociedade**, ano I, nº 03. São Paulo: Cortez & Moraes/CEDES, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARACAS. Ex-rebeldes denunciam “plano autoritário” do líder. **O Estado de São Paulo**, Caderno A, p. 10, 26 nov. 2007.
- CHACRA, Gustavo. Presidente libanês deixa cargo, entrega poder a militares e fala em emergência. **Jornal O Estado de S. Paulo**, Caderno Internacional, p. 25, 24 nov. 2007.
- CHACRA, Gustavo. Tanques patrulham ruas de Beirute. **O Estado de S. Paulo**, Caderno Internacional, p. 28, 24 nov. 2007b.
- CHACRA, Gustavo. Crise de poder no Líbano deixa cristãos inquietos. **O Estado de S. Paulo**, Caderno Internacional, p. 37, 25 nov. 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Eric. **Deleuze filosofia virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DURKHEIM, Émile. **Ética e sociologia da moral**. São Paulo: Landy, 2003.
- ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- FEST, Joachim. **Hitler**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes; 1977.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

GRIER, Peter. Democracias mostram retrocesso. **O Estado de S. Paulo**, Caderno A, p. 30, 25 nov. 2007.

JÚNIOR, Celestino A. da Silva. **Pedagogia, Direito e Pedagogia do Direito**. Texto Mimeografado, s/d.

LA BOETIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Lisboa: Edições Antígona, 1986.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe** – Maquiavel: curso de introdução à ciência política. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1979.

MAQUIAVEL, Nicolau. **A mandrágora**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe** – comentários de Napoleão Bonaparte. 12ª ed. São Paulo: Hemus, 1996.

MARTINEZ, Vinicio Carrilho. **O cidadão de silício**. Marília, SP: UNESP: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1997.

MARTINEZ, Vinicio Carrilho. **Violência, Tolerância e Educação**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, CEAr/DLO: Editora Mandruvá: 1999.

MARTINEZ, Vinicio Carrilho. **A rede dos cidadãos: a política na Internet**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2001.

MARTINEZ, Vinicio Carrilho; MUCHERONI, Marcos Luiz. **Metamorfoses virtuais**. São Paulo: Editora Bless, 2007.

MARTINEZ, Vinicio Carrilho. **Estado de Exceção e Modernidade Tardia: da dominação racional à legitimidade (anti)democrática**. 2010. 410 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

MARTINEZ, Vinicio Carrilho. **Bolsonarismo: alguns aspectos político-jurídicos e psicossociais**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Global, 1986.

MATOS, Olgária. Educar, a última chance do Brasil. **Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 dez. 2006, Caderno 02, p. D2.

MATOS, Olgária. **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

RICCIARDI, Maurizio. Príncipes e razão de Estado na Primeira Idade Moderna. In: DUSO, Giuseppe (org.). **O Poder**: história da filosofia política moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ROMERO, Simon. O estudante que desafia o governo. **O Estado de S. Paulo**, Caderno Internacional, p. 9, 12 nov. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SCHMITT, Carl. **Teologia Política**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SMOLAR, Piotr. Ossétia do Sul: um quebra-cabeça cujas peças continuam espalhadas. **UOL**, 18 nov. 2007. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/lemonde/2007/11/18/ult580u2772.jhtm>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Este livro, produzido a partir de um conjunto de textos apresentados por mestrandos e doutorandos que cursaram a disciplina “leituras marxistas sobre educação” na UFSCar, complementado por dois artigos de um professor do Departamento de Educação, visa contribuir com leitores iniciantes dos textos de Marx e Lenin sobre o papel exercido pelo Estado na sociedade moderna.

Além das discussões sobre as políticas públicas implementadas pelo Estado, discute-se também as formas como este Estado se realiza no papel de “comitê” a serviço da burguesia num processo de luta de classes visando a expropriação da classe trabalhadora, contribuindo assim, para que a classe proprietária dos meios de produção amplie os mecanismos de acumulação de riqueza às custas da classe que dispõe apenas da sua força de trabalho.



ISBN 978-65-5869-964-4



9 786558 699644 >