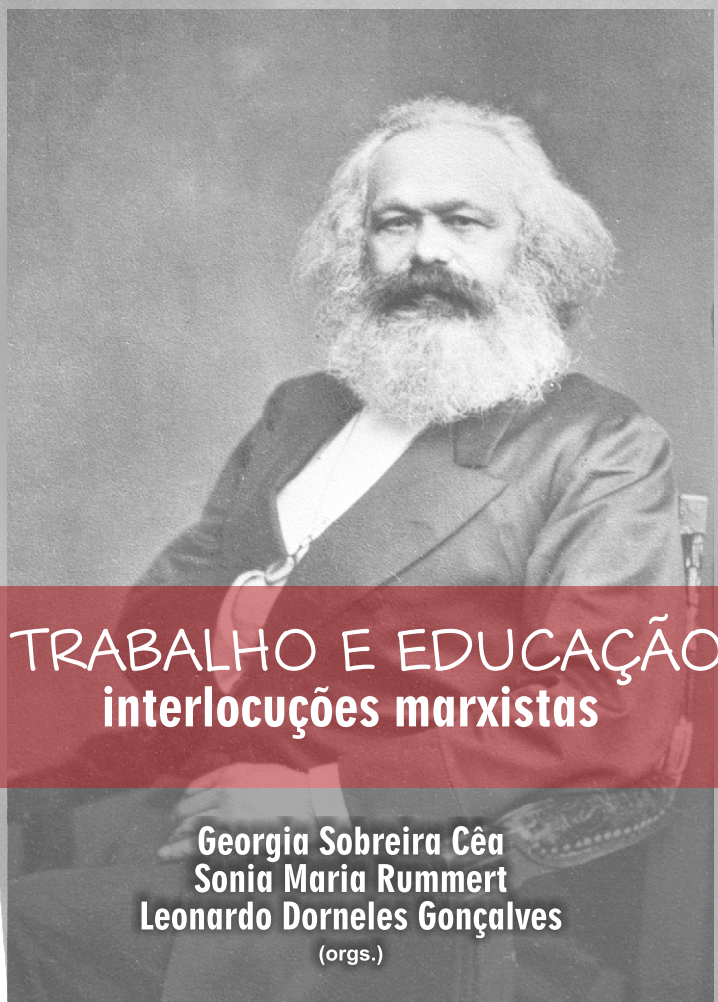


A black and white portrait of Karl Marx, showing him from the chest up. He has a full, white beard and mustache, and is wearing a dark coat over a white shirt. The portrait is set against a dark, textured background and is framed by a grey border.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

interlocuções marxistas

Georgia Sobreira Cêa
Sonia Maria Rummert
Leonardo Dorneles Gonçalves
(orgs.)

TRABALHO E EDUCAÇÃO:
interlocuções marxistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

JACIRACRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

EDITORIA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÉ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANDRE ANDRADE LONGARAY

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

GIONARA TAUCHEN

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCELO GONÇALVES MONTES D'OCA

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

RAÚL ANDRÉS MENDOZA SASSI

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à

ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS



EDUN-SUL
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DO SUL

GEORGIA CÊA
SONIA MARIA RUMMERT
LEONARDO GONÇALVES
(ORGS.)

TRABALHO E EDUCAÇÃO:
interlocuções marxistas



Rio Grande
2019

© Georgia Cêa; Sonia Maria Rummert; Leonardo Gonçalves

2019

Designer da capa: Vivian Castro de Miranda

Formatação e diagramação:

João Balansin

Gilmar Torchelsen

Cinthia Pereira

Revisão Ortográfica: Júlio Marchand

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Sabrina Simões Corrêa, CRB 10/2486

T758 Trabalho e educação : interlocuções marxistas /
Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo
Gonçalves (Orgs.). — Rio Grande : Ed. da
FURG, 2019.
186 p.

ISBN 978-85-7566-575-6 (e-book)

ISBN 978-85-7566-552-7 (impresso)

1. Educação para o trabalho. 2. Marxismo. I. Cêa,
Georgia. II. Rummert, Sonia Maria. III. Gonçalves,
Leonardo.

CDU, 2. ed.: 37:331

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
<i>Georgia Cêa</i>	
<i>Sonia Maria Rummert</i>	
<i>Leonardo Gonçalves</i>	
BREVE NOTA À INTERLOCUÇÃO ENTRE PENSADORES DA EDUCAÇÃO E MARX	13
<i>José Paulo Netto</i>	
MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: RELAÇÕES TRABALHO EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DESAFIOS PARA A PESQUISA	60
<i>Conceição Paludo</i>	
SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO ...	83
<i>Olinda Evangelista</i>	
<i>Eneida Oto Shiroma</i>	
DESAFIOS DO VÍNCULO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA LUTA E CONSTRUÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR	121
<i>Roseli Salete Caldart</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	181
SOBRE OS AUTORES	183

APRESENTAÇÃO

O livro ora publicado assume, a um só tempo, três responsabilidades. Primeiramente, ele é um registro de discussões teóricas empreendidas por pesquisadores do Grupo de Trabalho sobre Trabalho e Educação (GT-09) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por ocasião dos encontros ocorridos nas reuniões da associação nos anos de 2013 e 2015, em Goiânia e em Santa Catarina, respectivamente. Em segundo lugar, por meio de seus capítulos, o livro testemunha a identidade do GT-09 da ANPEd com o conhecimento de caráter crítico, que busca as raízes das problemáticas **atinentes à relação trabalho e educação** e que propõe alternativas interpretativas que possam embasar a intervenção na história, **perseguindo o horizonte da transformação emancipatória do real**. Por fim, mas não menos importante, os **escritos aqui reunidos oferecem fundamentos teóricos, aportes metodológicos e provocações para a intervenção na prática social**, o que vale não só para estudiosos e investigadores das relações entre trabalho e educação, mas para todos aqueles comprometidos e envolvidos com a educação no seu sentido lato de formação humana.

O registro acima referendado é constitutivo dos esforços do GT-09 para tornar acessível aos pesquisadores em geral o conteúdo do conhecimento sistematizado por estudiosos diretamente envolvidos ou cuja produção dialoga com o tema trabalho e educação e que tomaram parte em momentos sistemáticos de encontros do GT, seja como apresentadores de trabalhos selecionados ou encomendados ou como ministradores de minicursos. Vale o registro, nesse aspecto, de quatro publicações pretéritas: duas edições do Trabalho & Crítica – Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd, publicadas em 1999 e em 2000, com os trabalhos

apresentados nas respectivas 22^a e 23^a reuniões da associação¹, ocorridas naqueles anos, em Caxambu. Destaca-se, também, a edição especial da Revista Eletrônica Trabalho Necessário, cujo número 20, publicado em 2015², reuniu textos apresentados e discutidos no II Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação – Intercrítica³, ocorrido em 2014, na Universidade Federal do Pará (UFPA), bem como edição comemorativa do vigésimo quinto número da Revista Eletrônica Trabalho Necessário, publicado em dezembro 2016, reuniu trabalhos apresentados e discutidos no III Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa

¹ FIDALGO, F.; MACHADO, L. R. S.; RUMMERT, S. (Org.). Trabalho & Crítica. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999. 213p. FIDALGO, F.; MACHADO, L. R. S. (Org.). Trabalho & Crítica. 2. ed. Porto Alegre; Belo Horizonte: Unisinos; NETE, 2000. 176p.

² O conteúdo completo da referida edição está disponível em: <https://issuu.com/revistatrabalhonecessario/docs/tn_20>.

³ Três encontros desta natureza foram organizados pelo GT-09. O primeiro, em 2002, sediado na Universidade Federal Fluminense (UFF), foi organizado pelo Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE). O segundo, ocorrido em 2014, que discutiu o tema “Por uma (nova?) pauta para a Pesquisa em Trabalho e Educação no Brasil”, foi organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) e sediado em Belém, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Por fim, o terceiro Intercrítica teve lugar em Curitiba, em 2016, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), ocasião em que se discutiu o tema “Formação dos trabalhadores e luta de classes”. Na página da edição do evento ocorrido na UTFPR assim é apresentado o sentido e a natureza do encontro: “O INTERCRÍTICA – Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação se caracteriza como encontro de trabalho e troca de experiências entre os vários grupos de pesquisa vinculados ao GT Trabalho e Educação (GT-09) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, que se constitui como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo do trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise” (Disponível em: <<https://getetutfpr.wordpress.com/sobre-o-evento/>>).

em Trabalho e Educação – Intercrítica, ocorrido em 2016⁴, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O presente livro, então, continua esse esforço coletivo, assumido como uma responsabilidade acadêmica de dar ampla divulgação às premissas teóricas e apostas históricas – nem sempre consensuais, conquanto sobejamente debatidas –, que têm mobilizado pesquisadores e estudiosos do campo de estudos da relação entre trabalho e educação organicamente vinculados ao GT-09. Na obra, estão reunidos, especificamente, os textos elaborados pelos pesquisadores responsáveis pelos trabalhos encomendados e pelos minicursos dos encontros do GT-09 que aconteceram nos anos de 2013, em Goiânia, e 2015, em Santa Catarina, conforme aludido na abertura desta apresentação, respectivamente por ocasião das 36ª e 37ª reuniões da ANPEd.

A segunda responsabilidade que enseja esta publicação ancorada está na identidade do GT-09, que vem sendo afirmada e revisitada detidamente, desde a criação do grupo de trabalho, em 1981, por ocasião da 4ª reunião da ANPEd. Tendo como base teórica o materialismo histórico, o GT-09 tem afirmado, ao longo de sua existência, pela natureza daquele referencial, a consideração crítica de interpretações do real dele distintas, e mesmo antagônicas, visto que o debate que alimenta a produção do conhecimento é aquele que considera o diverso e o contraditório. Os capítulos deste livro afirmam, largamente, tal identidade.

O primeiro capítulo⁵, intitulado “Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx”, é de autoria de José Paulo Netto, um dos mais renomados teóricos brasileiros cujo conjunto da obra atesta uma apreensão tão original quanto instigante do materialismo histórico dialético. Seu texto constitui o trabalho encomendado do GT-09

⁴ O conteúdo completo da referida edição está disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/artigos>.

⁵ Os capítulos foram ordenados segundo um critério gnosiológico, considerando seus conteúdos, objetos e escopos de análise, de forma a conferir organicidade ao conjunto do livro e não correspondem, portanto, à cronologia de sua produção e debate no GT-09.

por ocasião da 37ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Florianópolis, em outubro de 2015. Explanando sobre o desenvolvimento da apropriação feita por teóricos e estudiosos – das mais diferentes áreas – da obra de Marx desde o século XIX, o autor reivindica fortemente a marca revolucionária da mesma, refutando, cabalmente, tanto os anúncios de sua possível superação como referencial teórico-metodológico no atual estágio do capitalismo, assim como apropriações que ensejam o chamado materialismo vulgar. O texto parte da diferenciação entre o legado marxiano e os marxismos que o revisitam, o interpretam e o atualizam, constitutivos da tradição marxista, como nomeia o autor, para, em seguida, explanar sobre a riqueza categorial da obra de Marx, ratificando sua fortaleza e indicando sua incompletude para a apreensão da totalidade das categorias sociológicas. Esse mesmo movimento marca a terceira parte do capítulo, quando as relações entre trabalho e educação são tomadas à análise. Nesse momento, o autor arrazoa as bases teórico-metodológicas fundantes de uma análise marxista da educação, indicando sua pertinência – e mesmo sua necessidade histórica –, assim como aponta lacunas e demandas postas hodiernamente, além de advertir quanto aos riscos da apreensão do fenômeno educativo por ele mesmo, descolado das formas históricas assumidas e ensejadas pela sociedade burguesa.

Na sequência do livro, Conceição Paludo aprofunda as principais ideias e argumentos socializados por ocasião do minicurso “Materialismo Histórico, Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: desafios de pesquisa” – que também intitula o segundo capítulo – e que foi ministrado pela autora em 2013, como uma das atividades do GT-09 na 36ª reunião da ANPEd, em Goiânia. Fundamentada no acúmulo resultante de suas pesquisas e de sua inserção em experiências formais e não formais em educação, a autora situa, de pronto, o contexto de constituição do materialismo histórico dialético como teoria e como método, ressaltando sua pertinência – visto que tal referencial desvela os determinantes da produção capitalista – tanto para explicar como para compreender a realidade, de modo a fundamentar a intervenção nas relações

sociais, na direção das necessidades e projetos da classe trabalhadora. Essa discussão embasa o resgate dos pressupostos filosóficos e dos pilares teórico-analíticos que sustentam a perspectiva materialista histórica para, dessa forma, discutir categorias, críticas e elementos práticos tomados em conta por Marx e Engels em seus escritos esparsos sobre a relação trabalho e educação. Apesar desse caráter não sistemático do trato da temática educacional, a autora indica a organicidade das reflexões daqueles pensadores, sistematizando problematizações e proposições para a educação dos trabalhadores para, a seguir, explanar sobre desafios para a pesquisa das relações entre educação, trabalho e movimentos sociais, especialmente quando investigações são ancoradas no legado marxista.

Os dois primeiros capítulos, não obstante suas idiossincrasias, comungam da abordagem tão ampla quanto densa da teoria e do método materialista histórico dialético, de modo que constituem, entre outras possíveis derivações, base para as mais variadas análises empíricas, particularmente aquelas atinentes às relações entre trabalho e educação na sociedade burguesa. Os capítulos seguintes encarnam objetos de análise mais mediatamente vinculados à prática da pesquisa nela mesma, visto que sublinham temas largamente abordados e procedimentos metodológicos comumente perseguidos por pesquisadores do campo temático trabalho e educação.

O indicado acima é explícito no texto de Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma, no capítulo terceiro deste livro, intitulado **“Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo”**. Ali, as autoras sistematizam o conteúdo trabalhado no minicurso “Trabalho e Educação: contribuições do marxismo para a análise de políticas educacionais”, ministrado por elas no GT-09 por ocasião da 37ª reunião da ANPED, em 2015, em Florianópolis. Ancoradas no sólido trabalho de pesquisa desenvolvido há anos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), as autoras cumprem, detida e minuciosamente, a tarefa de indicar elementos teóricos

e procedimentos metodológicos no trato com documentos de política educacional. Estes são, indubitavelmente, fontes primárias fartamente utilizadas por pesquisadores da área, incluídos aí aqueles que se aventuram a decifrar objetivos consensuados e resistências implicadas nas políticas educacionais, para cujo desvelamento a consideração da organização do trabalho na sociedade burguesa e da luta de classes que a enseja é elemento de difícil refutação. Nesse sentido, o capítulo aborda as contribuições do marxismo para a análise de documentos de política educacional e fornece o que se poderia chamar de cartografia da análise documental, não sem antes ter sido sublinhado pelas autoras tanto o peso quanto a autonomia relativa das posições filosóficas e epistemológicas do sujeito que investiga, do objeto que se analisa e da mediação operada pela teoria.



O quarto e último capítulo, “Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular”, é de autoria de Roseli Caldart, convidada para discutir o tema “Trabalho, educação e movimentos sociais”, definido para o trabalho encomendado do GT-09, em 2013, durante a 36ª Reunião Anual da ANPED, ocorrida em Goiânia. O capítulo desenvolve o tema específico da educação camponesa, com análises enraizadas na farta base empírica da trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, mais detidamente, no sentido da educação desses sujeitos históricos no programa agrário “Reforma Agrária Popular”, assumido por aquele movimento social e do qual a autora faz parte como intelectual orgânica que é. Paradoxalmente, embora seja o capítulo cujo tema enseja maior especificidade, o conteúdo do texto amplia o escopo das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, visto que encarna a discussão teórico-metodológica com as contradições, enfrentamentos e decisões econômicas, éticas e políticas demandados pela luta de classes. Em outros termos, o texto de Roseli Caldart testemunha os desafios postos para a classe trabalhadora frente à difícil equação entre dinâmica do tempo/espaço da pesquisa e dinâmica do tempo/espaço “real”, como a autora assim denomina a história

em ato. Essa é uma tarefa densamente assumida no texto, e por ele cumprida!, desde o trato do arcabouço conceitual subjacente à especificidade da luta pela terra, até as reflexões sobre as peculiaridades, perspectivas, exigências e dilemas da sustentação do princípio da educação politécnica no seio da realidade e da luta da agricultura camponesa.

Espera-se que a razão de ser deste livro e a sumária apresentação dos capítulos feita aqui explicita a responsabilidade última assumida com esta publicação, qual seja, a de tornar pública, para todos os interessados, parte singela do conhecimento sistematizado nos espaços de discussão do GT-09 Trabalho e Educação da ANPEd. Espera-se, ainda, que isso possa ampliar as possibilidades de compreensão, explicação e problematização do real – e, nele, da educação eivada de realidade – para, dessa forma, exortar os leitores a experimentarem sua condição de sujeitos históricos, todos eles envolvidos na relação trabalho e educação, independente de sua posição no processo de produção/aquisição do conhecimento.

*Georgia Sobreira Cêa,
Sonia Maria Rummert
Leonardo Dorneles Gonçalves*

BREVE NOTA À INTERLOCUÇÃO ENTRE PENSADORES DA EDUCAÇÃO E MARX⁶

José Paulo Netto

A tematização da problemática da educação presente na obra marxiana (em parceria ou não com Engels, pensador de luz própria e nesta oportunidade secundarizado) constituiu, ao longo do século XX, um objeto significativo do interesse de pensadores da educação, de pedagogos e também de intelectuais (sociólogos e psicólogos) dedicados ao estudo dessa área – fosse no trato das concepções teórico-filosóficas que dos textos pertinentes se podiam inferir, fosse no arsenal heurístico que ofereciam para a análise da educação e das instituições educacionais próprias da ordem burguesa, fosse, ainda, no que inspiravam para a implementação e para o exame de projetos inovadores de instituições e práticas educacionais⁷.

⁶ O presente texto foi preparado como subsídio a um evento de profissionais brasileiros da educação por um não especialista da área – trata-se mesmo de um “olhar externo” à área, que sucita remissão à sua documentação específica.

⁷ Nesse último âmbito, vale lembrar que experiências e inovações (v.g., Makarenko, Pistrak *et alii*) decorreram em conjunturas (algumas conturbadas) de breve duração e em momentos em que textos fundamentais de Marx ainda permaneciam inéditos ou quase inacessíveis – sobre a fortuna editorial de Marx, das primeiras publicações à edição da *MEGA*, passando pela *MEW* e chegando à *MEGA*², cf. E. J. Hobsbawm, org., *História do marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, I, 1979; E. Mazzone, ed., *Mega²: Marx ritrovato*. Roma: Media Print, 2002 e, ainda, R. Fineschi, *Un nuovo Marx*. Roma: Carocci, 2008 e R. Fineschi e R. Bellofiore, eds., *Re-Reading Marx. New Perspectives after the Critical Edition*. London: Palgrave Macmillan, 2009. Dentre os estudiosos brasileiros que também se detiveram sobre tal fortuna, refiram-se os textos de H. E. G. Cerqueira e L. de Deus, coligidos em J. A. de Paula, org., *O ensaio geral: Marx e a crítica da economia política (1857-1858)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 e o ensaio de P. L. Costa Neto, “Notas introdutórias sobre a publicação das obras de Marx e Engels” (*Crítica marxista*. S. Paulo, nº 30, 2010).

Por razões sócio-históricas e culturais que nem sequer podem ser aludidas aqui⁸, o interesse por aquela tematização ampliou-se visivelmente no terceiro quartel do século XX. Ainda que se possa constatá-la em plano mundial⁹, essa ampliação foi particularmente notável na Europa Ocidental e nas regiões periféricas onde a incidência dos debates europeus (em especial franceses e italianos), provocados pela obra de Marx e de seus continuadores, era marcante – basta recordar como reverberaram sobre a mencionada tematização, notadamente a partir de finais da década de 1960, e com força até os anos 1980, a influência, na sua leitura (leitura, aliás, facilitada pela publicação de seletas marxianas¹⁰), da incorporação do pensamento althusseriano e do resgate – explícito ou não – do tônus gramsciano¹¹.

⁸ De um ponto de vista mais geral, tais razões podem ser sumariamente detectadas nas panorâmicas oferecidas por E. J. Hobsbawm *Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. S. Paulo: Cia. das Letras, 1995, Parte Dois, mas esp. pp. 289-296. Do ponto de vista da tradição marxista e do movimento comunista, tanto no Ocidente quanto em países do “socialismo real”, o arejamento dos debates e as elaborações subsequentes à denúncia da era stalinista, aberta pelo XX Congresso do PCUS (1956), derivaram numa atmosfera intelectual que então foi bem caracterizada por Sartre: “o marxismo, como quadro formal de todo pensamento filosófico de hoje, é insuperável” (cf. “Uma carta de Jean-Paul Sartre”, in R. Garaudy, *Perspectivas do homem. Existencialismo, pensamento católico, marxismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p. 113) e que, ainda então, permitiram a Lukács prospectar um “renascimento do marxismo” (cf. J. P. Netto, “G. Lukács: um exílio na pós-modernidade”, in M. O. Pinassi e S. Lessa, orgs., *Lukács e a atualidade do marxismo*. S. Paulo: Boitempo, 2002).

⁹ Para o caso dos Estados Unidos, cf. J. Anyon, *Marx and Education*. New York: Routledge, 2011. Na América do Norte, assim como no Brasil (cf., *infra*, a nota 9), ao tempo também surgiram tendências crítico-renovadoras no pensamento pedagógico, mas não vinculadas à matriz marxista, de que é exemplo o trabalho de McLaren – cf. P. McLaren, *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997; cf. M. Pruyn & L. Huerta-Charles, eds., *Teaching Peter McLaren. Paths of Dissent*. New York: P. Lang, 2005.

¹⁰ Cf. as organizadas por P. N. Grusdew (*Über Erziehung und Bildung*. Berlin: Volkseigener, 1971), por R. Dangeville (*Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Paris: Maspero, 1976) e por A. S. Rugiu (*L'Uomo fa l'Uomo*. Firenze: La Nuova Italia, 1976).

¹¹ Lembre-se do influxo, à época, dos estudos de M. A. Manacorda (*Il marxismo*

No apagar das luzes do terceiro quartel do século XX – e se pode tomar como índice cronológico os anos imediatamente subsequentes aos eventos disruptivos de 1968 –, a ampliação referida foi bastante afetada: instaura-se o clima ídeo-político do que foi designado por “tempos conservadores”¹², com a maré-montante pós-moderna acantonando a reflexão de inspiração marxista em todas as áreas do conhecimento (mormente no domínio da história) e compatibilizando em especial (mas não exclusivamente) o ideário acadêmico com a voga do mal-chamado *neoliberalismo*¹³. Como seria de esperar, também a interlocução entre os pensadores da educação e Marx viu-se igualmente vulnerabilizada por tal *Zeitgeist*, que ainda hoje tem vigência.

Há a salientar, contudo, que, pressionadas fortemente pelo “pensamento único”, a reflexão marxista, de uma parte e, de outra, a interlocução entre os pensadores da educação e Marx não se exauriram. Ao longo dos últimos quarenta anos,

e l'educazione, de 1964-1966 e *Marx e la pedagogia moderna*, de 1966) e das ideias de L. Althusser (com destaque para as expendidas em “Idéologie et appareils idéologiques d'État: notes pour une recherche”, de 1970). Mas, naqueles anos, a interlocução entre a área da educação e Marx experimentou estímulos provindos de outros circuitos culturais – recordem-se, à guisa de ilustração, os contributos de B. Suchodolski (cf. ed. cast., *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo, 1966), H. E. Wittig (*Karl Marx: Bildung und Erziehung*. Schöning: Paderborn, 1968) e M. Sarup (*Marxism and Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978). Para o impacto daquele influxo no Brasil, cf., entre outros títulos, O. H. Yamamoto, *A educação brasileira e a tradição marxista*. S. Paulo/Natal: Moraes/EDUFRRN, 1996.

¹² Cf. A. Cueva, org., *Tempos conservadores. A direitização no Ocidente e na América Latina*. S. Paulo: Hucitec, 1989. Um trato elucidativo do impacto desses *tempos conservadores* no âmbito da educação encontra-se em vários títulos publicados no Brasil – cf., p. ex., J. C. Lombardi, org., *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas/Caçador: Autores Associados/Universidade do Contestado, 2001.

¹³ É longa a bibliografia crítica sobre o caráter regressivo dos componentes constitutivos dos “tempos conservadores” e certamente de largo conhecimento, pelo que nos dispensamos de mencioná-la aqui – o que já fizemos em outras oportunidades; cf., p. ex., o já citado “G. Lukács: um exílio na pós-modernidade” e o posfácio a Carlos Nelson Coutinho, *O estruturalismo e a miséria da razão*. S. Paulo: Expressão Popular, 2010.

a tradição marxista resistiu e desenvolveu elaborações que não só a renovaram como, ademais, permitiram-lhe responder ao assalto conservador com uma produção muito diferenciada que pôs a nu a natureza regressiva dos “tempos conservadores”, fundamentalmente (mas não só) com contribuições seminais na crítica da economia política e na teoria política¹⁴. Também há que fazer notar que, especialmente em regiões periféricas, a interlocução entre pensadores da educação e a tradição marxista, construída, sobretudo no terceiro quartel do século XX, resistiu e inovou-se, inclusive com a discussão de novas fontes (v.g., a incorporação dos debates em torno de L. S. Vygotsky) – esse é o caso brasileiro, com o desenvolvimento, desde o final dos anos 1970, da chamada *pedagogia histórico-crítica*, produto da intervenção de intelectuais de gerações diversas, quase sempre em profícuo diálogo com correntes afins de outras áreas do pensamento social¹⁵.

Qualquer que seja a aproximação que se faça à interlocução que estamos mencionando, é indiscutível que ela pode ser mais qualificada, vitalizada e potencializada na sua fecundidade. O econômico texto que segue pretende,

¹⁴ Dessas elaborações, há que destacar, entre tantas, o diferenciado contributo de E. Mandel, I. Mészáros, D. Harvey, F. Chesnais, M. Husson, R. P. Brenner, D. Losurdo e E. M. Wood.

¹⁵ Cumpre notar que, no debate brasileiro, a *pedagogia histórico-crítica* não é a única corrente que, entre os pensadores da educação, reivindica um caráter crítico (lembrem-se, p. ex., as correntes inspiradas no pensamento de Paulo Freire) – mas, salvo erro, é a *pedagogia histórico-crítica* a única que se reclama explicitamente marxista e já é considerável a bibliografia pertinente e dedicada a ela, que tem como expoente D. Saviani; citem-se apenas duas referências recentes: A. C. Galvão Marsiglia, org., *Pedagogia histórico-crítica. 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011 e P. J. Orso et alii, orgs., *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba: CRV, 2014. Além das obras do próprio Saviani, cf. também, entre outros, vários trabalhos de N. Duarte, J. C. Lombardi (deste, há que destacar a competente tese de livre-docência, *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*, apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP em março de 2010) e G. Frigotto. Essa corrente, escusa observar, tem envolvido esforços de muitos pensadores, em especial vinculados à academia, autores de contribuições qualificadas.

sem qualquer originalidade, mas com algum teor polêmico, ser um contributo nesse sentido.

1. É conhecido o desabafo de Marx, de fins da década de 1870: “Tudo o que sei é que não sou marxista” – anos depois registrado na correspondência de Engels¹⁶ e, posteriormente, explorado nos mais diversos sentidos. Aqui, cabe anotá-lo apenas como indicador de que já Marx distinguia claramente seu pensamento e sua obra das interpretações que deles emergiam ainda com ele em vida.

Penso que, além de correta, é importante a distinção entre o pensamento e a obra de Marx (que nomeio marxiano/marxiana) e o acúmulo teórico e ídeo-político dela derivado. Entenda-se por *acúmulo* os desenvolvimentos, as descobertas, os avanços – mas também as contrafações, os equívocos e, no limite, as falsificações (porque as houve!) – levados a cabo pelas sucessivas gerações de teóricos, pesquisadores, dirigentes e militantes políticos que, reclamando como ponto de partida a obra marxiana, empenharam-se em desdobrar, ampliar e instrumentalizar ideias e proposições de Marx. Estou convencido de que a obra marxiana funda uma linhagem teórica e ídeo-política (o *acúmulo* referido), que a ela se refere e da qual ela não pode ser divorciada – funda exatamente a diferenciada *tradição marxista*; mas a fonte não se equaliza, necessariamente, aos seus desdobramentos.

De fato – e, a meu ver, indubitavelmente –, a obra marxiana não pode ser identificada sumariamente ao que, a partir do último quartel do século XIX, começou a consolidar-se como marxismo. E algo da diferenciação entre a obra marxiana e o marxismo credita-se à própria fortuna editorial do espólio de Marx – o marxismo é originalmente construído sem o aporte de substantivas reflexões de Marx¹⁷. Todavia,

¹⁶ Carta a C. Schmidt, de 05/agosto/1890 – cf. *Marx-Engels Werke*. Berlin: Dietz, v. 37, 1967, p. 436.

¹⁷ Cf., *supra*, a nota 1. Recorde-se que figuras *essenciais* na constituição e desenvolvimento da tradição marxista *não* conheceram textos fundamentais de Marx – Kautsky, Plekhanov, R. Luxemburgo, Lenin e Gramsci,

não é o desconhecimento textual o componente mais decisivo a distinguir a obra marxiana no interior da tradição teórica e ídeo-política de que ela é o momento fundante. Vetores de outra natureza respondem por essa distinção – e aqui só podemos mencionar os dois mais determinantes.

Em primeiro lugar, na escala em que a elaboração marxiana instaura uma teoria medularmente vocacionada para subsidiar a ação revolucionária, compreende-se, sem dificuldade, que sua incorporação/assimilação por sujeitos políticos (individuais e coletivos, personalidades e partidos e movimentos sociais) esteve mediada pelas tarefas prático-políticas, conjunturais e estratégicas (determinadas pelo nível de desenvolvimento das relações capitalistas e, logo, das lutas de classes), que se colocavam a tais sujeitos em seus espaços nacionais e, ainda, pelos contextos culturais em que se inscreviam (sua herança intelectual, seus interlocutores). As concepções/interpretações marxistas que assim se elaboravam foram necessariamente distintas. Em segundo lugar, na escala em que se foi constituindo o marxismo, também ganharam ponderação os aparatos institucionais e organizacionais que parametravam aquelas tarefas prático-políticas, incidindo num progressivo enquadramento dos padrões de elaboração ídeo-política. A constituição do marxismo, historicamente, processou-se no marco da institucionalização político-partidária do movimento comunista – a evolução desse enquadramento é flagrante se cotejamos o papel desempenhado pela Segunda e pela Terceira Internacionais¹⁸. Com efeito, no caso da organização

por exemplo, produziram suas obras sem ter acesso aos *Cadernos de Paris*, aos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, a *A ideologia alemã* e aos *Grundrisse*. Também o pensamento seminal da tradição marxista na América Latina – o de J. C. Mariátegui – desconheceu essas fontes; o mesmo vale para a obra, tão influente, de Ponce, de meados dos anos 1930, traduzida no Brasil quase três décadas depois e largamente republicada entre nós (cf. A. Ponce, *Educação e luta de classes*. S. Paulo: Fulgor, 1963).

¹⁸ Cf. A. Kriegel, *Les Internationales ouvrières*. Paris: PUF, 1964. Sobre a Segunda Internacional, cf. J. Joll, *La II Internacional. 1889-1914*. Barcelona: Icaria, 1976 e R. Rocha, *O movimento socialista no limiar dos impérios*

criada em 1889, a constituição do marxismo operou-se num aberto confronto de ideias e concepções – no “marxismo da Segunda Internacional”, não se excluiu a colisão direta e franca entre diversas interpretações de Marx (recordem-se as polémicas em que se enfrentaram Kautsky/Bernstein/R. Luxemburgo); já a consolidação do “marxismo da Terceira Internacional” decorreu, passados dez anos da fundação do organismo, mediante a entronização de um “marxismo justo” e a exclusão de quaisquer polémicas em torno dele¹⁹.

Numa aproximação sumária, constata-se que a constituição do marxismo deu-se num tenso processo, iniciado nos últimos anos de vida de Marx e testemunhado por Engels²⁰, que culminou, ao fim do primeiro terço do século XX, na concepção que – gestada já no “marxismo da Segunda Internacional” – foi modificada e consagrada pela Terceira

financeiros. Belo Horizonte: O Lutador, 2006. Sobre a Terceira Internacional, cf. P. Broué, *História da Internacional Comunista. 1919-1943*. S. Paulo: Sundermann, I-II, 2007 e F. Claudín, *A crise do movimento comunista*. S. Paulo: Expressão Popular, 2013.

¹⁹ Evidentemente, as polémicas prosseguiram, mas ao preço da exclusão dos polemistas do movimento comunista oficial – foram emblemáticas as “ex-comunhões” comandadas pela cúpula da Terceira Internacional em escala mundial e/ou pelos seus representantes nacionais. É óbvia a relação desse processo com o sumariado por J. Ellenstein, *O Estalinismo. História do fenómeno estaliniano*. Lisboa: Europa-América, 1976; sobre o seu personagem central, a clássica obra de I. Deutscher, *Stalin. Uma biografia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, acrescentem-se textos produzidos mais recentemente: D. Volkogonov, *Stalin*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1-2, 2004 e Z. A. e R. A. Medvedev, *Um Stalin desconhecido*. Rio de Janeiro: Record, 2006; cf. também, em outro registro, D. Losurdo, *Stalin. História crítica de uma lenda negra*. Rio de Janeiro: Revan, 2010. E vale ainda o recurso a M. L. Salvadori, “A crítica marxista ao stalinismo”, in E. J. Hobsbawm, org., *História do marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, VII, 1986.

²⁰ O velho Engels, diga-se de passagem, preocupou-se muito com os reductionismos e vulgarizações que então se manifestavam na difusão da obra de Marx (e da sua própria) – p. ex., já em 1886, ele invectivava contra aqueles consideravam a teoria de ambos “de um modo dogmático, como uma doutrina”, tomando-a como “um credo” (carta a F. A. Sorge, de 29/XI/1886; cf. a já citada *Marx-Engels Werke*, v. 36, 1967); cf., a título de outros exemplos paradigmáticos, além da carta citada *supra* na nota 10, as suas missivas a J. Bloch (21-22/IX/1890), a C. Schmidt (27/X/1890) e a W. Borgius (25/II/1894) – recolhidas na mesma fonte, vols. 37-38-39, 1967-1968.

Internacional: o *marxismo-leninismo*²¹. Neste, convertido em *doutrina*, o legado teórico de Marx é tomado como “concepção do mundo científica da classe operária”, comportando dois blocos de saber interligados: o materialismo dialético e o materialismo histórico. O primeiro seria uma teoria geral do ser (contraposta à “metafísica”), que privilegia o movimento e as contradições; o segundo seria a aplicação dos princípios dessa teoria geral do ser ao estudo da sociedade. O “método dialético”, posto como o mais adequado ao trato da natureza e da sociedade, foi reduzido a uma pauta que contempla certo número de “leis” (a coexistência e a unidade dos contrários, a transformação da quantidade em qualidade etc.) e que, “aplicado” à sociedade, examina as instituições sociais como determinadas (“em última instância”) pela infraestrutura (“base”) econômica²². Com forte contaminação positivista (como já o era o marxismo da Segunda Internacional) e, bem posteriormente, neopositivista²³, esse marxismo-leninismo, construído pela Terceira Internacional stalinizada e facilmente manualizável, acabou por se impor, durante décadas, por meios persuasivos e/ou coercitivos, como a “justa” expressão das ideias de Marx²⁴ – e ainda hoje lastreia, ademais de certa

²¹ Para uma síntese desse complexo processo, cf. J. P. Netto, *Capitalismo e reificação*. S. Paulo: Ciências Humanas, 1981, pp. 17-29 (2ª. ed. no prelo, a cargo do Instituto Caio Prado Jr., de S. Paulo); cf. também I. Fetscher, *Karl Marx e os marxismos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Registre-se aqui o que não cabe desenvolver nesta oportunidade, mas já foi objeto de expressiva documentação: assim como Marx não pode ser identificado sumariamente ao *marxismo*, também a Lenin não se pode creditar sumariamente o (marxismo-) *leninismo*.

²² Exposição lapidar desse *marxismo-leninismo* encontra-se no texto de J. Stalin, “O materialismo dialético e o materialismo histórico”, parte do capítulo IV da *História do partido comunista (bolchevique) da URSS* (1938). Há versão em português em J. P. Netto, org., *Stalin*. S. Paulo: Ática (col. Grandes Cientistas Sociais), 1982.

²³ Já nos anos 1960, Lukács observou que a “irrupção neopositivista no marxismo atual” tinha a ver com a resiliência dos “métodos stalinistas” (cf. H. H. Holz *et alii*, *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 155; reedição, sob o mesmo título: S. Paulo: Instituto Lukács, 2014).

²⁴ De fácil instrumentalização por aparatos de poder (partidários e estatais) e operando como legitimação de formas políticas diversas, após a crise

publicidade marxista, boa parte da polêmica conduzida por seus adversários: afinal, se a isso se reduz o essencial do pensamento de Marx, nada é mais simples que desconstruí-lo, pondo a nu as suas óbvias debilidades.

A generalização desse marxismo-leninismo não esgotou, evidentemente, o legado de Marx no século XX: se tal marxismo vulgar foi a face mais visível da herança de Marx, no seu contraponto se gestaram correntes e tendências a ele críticas e opositivas. Intelectuais, dirigentes e militantes sociais revolucionários, operando em condições diversas e distintas, vinculados ou não ao movimento comunista, com maior ou menor audiência, desenvolveram novas e outras reflexões inspirados em Marx, produzindo conhecimentos ponderáveis em diferentes campos do saber – o marxismo-leninismo se engessou à elaboração de parte significativa do pensamento que se reclamava legatário de Marx, não impediu que fora das suas fronteiras a teorização embasada na fonte marxiana avançasse de modo fecundo²⁵.

do stalinismo, a “doutrina” foi vulgarizada em tendências ainda mais pobres, estreitas e sectárias e até mesmo caricaturais – pense-se na sua utilização pelos ideólogos maoístas, albaneses ou pelo *Sendero Luminoso*.

²⁵ Não é esta a oportunidade para sequer indicar a já farta documentação existente sobre a riqueza (mas também as notas problemáticas) da produção teórica do marxismo no século XX, de que são marcos, p. ex., o “marxismo ocidental” e a “escola iugoslava da práxis” (esta menos conhecida que aquele; amostras da sua produção são acessíveis em G. Petrovic, *Marxismo contra stalinismo*. Barcelona: Seix Barral, 1970; M. Markovic, *Dialéctica de la práxis*. Buenos Aires: Amorrortu, 1972 e P. Vranicki, *Storia del marxismo*. Roma, Riuniti, I-II, 1973; cf. ainda L. Bogdanic, *Praxis. Storia di una rivista eretica nella Jugoslavia di Tito*. Roma: Aracne, 2010). Tal riqueza, nalguns casos, verificou-se mesmo à sombra do marxismo-leninismo, contornando diplomaticamente seus constrangimentos (os trabalhos de G. Lukács são, aqui, a referência mais significativa). Descontada uma fonte muito discutível (a obra do ex-marxista L. Kolakowski, *Main Currents of Marxism*. New York: W. W. Norton, 2005, a ser lançada brevemente no Brasil), o exame da já citada *História do marxismo*, organizada por E. J. Hobsbawm, do aludido trabalho de Vranicki e da *Storia del marxismo contemporaneo, empreendimento coletivo patrocinado pelo Istituto Giangiacomo Feltrinelli* (com volumes editados a partir de 1974 pela Feltrinelli/Milano), pode oferecer uma panorâmica sugestiva da riqueza mencionada.

Dessas considerações sobre a fortuna da herança de Marx, parece claro que não se deve – senão no nível de um discurso puramente limitado ao terreno político *sans phrase* – falar em *marxismo*: o que temos, ao longo do século XX, são diversos *marxismos* que constituem o que propriamente se pode caracterizar como *tradição marxista*. Aquela herança desenvolveu-se plural e desigualmente, comportando inclusive implicações diferentes (e, mesmo, opositivas). O fato de, em maior ou menor medida, todas as correntes dessa tradição reivindicarem a fonte marxiana não tem outra serventia senão a de sinalizar o caráter fundante e seminal (próprio dos pensadores *clássicos*) da teoria social de Marx, da qual elas recolhem – nas condições específicas em que emergem condicionadas, entre outros, pelos vetores a que nos referimos parágrafos acima – o que se lhes afigura essencial do pensamento marxiano.

Claro está, a um exame ponderado, que os vários marxismos articulados no transcurso do século passado e constitutivos do acervo da tradição marxista não se apresentam como igualmente valiosos, seja do ponto de vista do seu potencial heurístico, seja do rigor na sua demanda do legado marxiano. Têm história, estrutura, significado e valor diferentes – e nenhum deles passa sem reservas críticas, algumas substantivas, outras nem tanto²⁶. Isso significa que

²⁶ Apenas para nos referirmos aos mais importantes influxos mencionados na abertura desta *breve nota* e recebidos por pensadores brasileiros da educação, mencionados na abertura desta intervenção, não é possível ignorar a bibliografia crítica pertinente às fontes daqueles influxos. Tão somente a título indicativo, no caso de Gramsci, há que levar em conta as argumentações contidas em um ensaio de 1976 (“As antinomias de Gramsci”) de P. Anderson, coligido no volume *Afinidades seletivas*. S. Paulo: Boitempo, 2002, em L. Maitan, *Il marxismo rivoluzionario di Antonio Gramsci*. Milano: Nuove Edizioni Internazionali, 1987, em O. Damen, *Gramsci tra marxismo e idealismo*. Milano: Prometeo, 1988 e em Carlos Nelson Coutinho, *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, esp. pp. 102-118; no caso de Althusser, aquelas que se encontram em Carlos Nelson Coutinho, no citado *O estruturalismo e a miséria da razão*, em A. S. Vázquez, *Ciência e revolução. O marxismo de Althusser*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 e em E. P. Thompson, *A miséria da teoria ou um planetário de erros*.

a interlocução com Marx, se não realizada de forma direta com as fontes marxianas, sempre corre o risco de remeter a um Marx tomado parcialmente, via segunda ou terceira mãos²⁷ ou, até, a um Marx imaginário²⁸.

2. O recurso à fonte marxiana – para sermos curtos e grossos: à textualidade de Marx – é a única garantia, sem desconsiderar a relevância de inúmeros aportes oferecidos pela subsequente tradição marxista de que um traço específico da obra de Marx estará preservado na sua utilização como base teórica e suporte heurístico de pesquisa. O traço aqui em questão é a riqueza categorial da obra marxiana – resultado do caráter também específico do método dialético de Marx e da sua fundamentação ontológico-materialista.

Essa extraordinária riqueza não esteve presente na produção de boa parcela de marxistas ao longo do século XX – o que é explicável também por razões objetivas, dadas as condições sócio-históricas e culturais sob as quais se processou, em sua maior parte, a constituição da tradição marxista. Nos últimos quarenta anos, porém, a crescente acessibilidade à fonte marxiana permite, igualmente por razões objetivas, que aquela riqueza possa ser tornada domínio público²⁹ – mas essa possibilidade, em si mesma

Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981 (ed. or., 1978).

²⁷ Sabe-se que há intelectuais que se apresentam como marxistas e que nunca estudaram o próprio Marx...

²⁸ Aliás, um crítico – sério, seja dito *en passant* – de Marx e da tradição marxista discorreu sobre este gênero de marxismo: R. Aron, *Marxismes imaginaires*. Paris: Gallimard, 1970.

²⁹ Ademais do problema da acessibilidade à fonte marxiana, questões de natureza filológica contribuíram para criar polêmicas em torno do pensamento de Marx – entre muitos exemplos, recordem-se as querelas acerca da VI tese sobre Feuerbach, desatadas nos anos 1971-1972 envolvendo A. Schaff e L. Sève (cf. números da época de *L'Homme et la Société*. Paris: Anthropos) e, depois, J. Lewis e L. Althusser (cf. números da época de *Marxism Today*. London: Communist Party of Great Britain) e o reparo de I. Mészáros à titulação da primeira tradução inglesa do livro *I d'O capital* (cf. I. Mészáros, *Para além do capital*. S. Paulo: Boitempo/UNICAMP, 2002, pp. 1028-1029). Quanto a traduções de Marx,

objetiva, não elimina um conjunto de variáveis adversas à sua conversão em realidade; assinalemos brevemente duas delas, interatuantes e autoimplicadas, aqui apenas distinguidas para uma melhor clareza expositiva.

Em primeiro lugar, a riqueza do universo categorial marxiano está hipotecada ao *método* de Marx, método fundado ontologicamente – fundamentação que opera na contracorrente do pensamento próprio aos quadros sociais da ordem burguesa (pensamento que, mesmo na sua diversidade, na sua heterogeneidade, ou se articula na negação das dimensões ontológicas da realidade social – da sociabilidade – ou deriva

como quaisquer outras, sabe-se que não as há perfeitas; mesmo versões que se tornaram referenciais são objeto de juízos colidentes – v.g., o trabalho de W. Roces, eminente tradutor d'*O capital* ao castelhano, que recebeu encômios de L. Silva (cf. *O estilo literário de Marx*. S. Paulo: Expressão Popular, 2012, ed. orig. 1971) e observações sulfurosas de J. Semprún (cf. *Autobiografía de Federico Sánchez*. Barcelona: Planeta, 1977), ambos conhecedores do idioma alemão e de Marx. Cabe referir que, se o estudo de Marx nos originais alemães é sempre preferível à utilização de traduções, o recurso a estas não é impeditivo de uma leitura adequada e uma interpretação fecunda do pensamento marxiano (como o provam, entre nós, o labor de Florestan Fernandes e Octavio Ianni e os textos de Leandro Konder, dos anos 1960). Mas é claro que não podem ser negligenciados problemas presentes em traduções de Marx ao português e há que se buscar versões menos imperfeitas, que existem: se, na meritória primeira versão integral d'*O capital*, da lavra de R. Sant'Anna e publicada por Ênio Silveira (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967-1974) há equívocos que não podem ser desconsiderados – p. ex.: no livro III, editado em 1974, particularmente importante para a análise do capitalismo contemporâneo, na parte IV, o “capital de comércio de dinheiro” surge como “capital financeiro” e, na parte V, o capital “portador de juros” surge como “produtor de juros” (ambas as partes constitutivas do volume 5) –, tais problemas aparecem melhor equacionados em duas edições posteriores (cf. K. Marx. *O capital. Crítica da economia política*. Trad. de R. Barbosa e F. R. Kothe. S. Paulo: Abril Cultural, col. Os Economistas, vol. III, t. 1, 1984 e *idem*. Trad. de J. Barata-Moura. Lisboa: Avante!, Livro Terceiro, t. VI, 2012). Ademais, está em curso de publicação uma nova edição, em tradução de R. Enderle (*O capital. Crítica da economia política*. S. Paulo: Boitempo, livros I-II, 2013-2014). Outra referência confiável para quem não domina o alemão é a excelente edição castelhana da obra, aos cuidados de P. Scarón e em oito volumes (K. Marx, *El capital*. México: Siglo XXI, 1975-1981).

na construção arbitrária de falsas ontologias, numa polaridade antitética em que se complementa a *miséria da razão* positivista e neopositivista com a força do moderno irracionalismo³⁰). Quando tal fundamento ontológico é obscurecido, tergiversado ou simplesmente negado, as questões metodológicas tendem a ser inscritas no quadro de uma epistemologia autonomizada que retira do método de Marx a sua essência revolucionária³¹.

Do deslocamento da prioridade ontológica deriva o epistemologismo, de que decorrem, necessariamente, o amesquinhamento ou a formalização do repertório categorial marxiano e uma relação *externa* entre método e teoria. De uma parte, categorias basilares do pensamento de Marx perdem gravitação, convertem-se em meros recursos reflexivos/intelectivos³² ou, ainda, incorporam-se numa perspectiva francamente funcionalista – pense-se na formalidade que de fato tem envolvido a exploração de categorias como totalidade e mediação, ambas nucleares no pensamento de Marx³³. De outra parte, a relação método/teoria

³⁰ Acerca do fundamento ontológico do pensamento de Marx, cf. G. Lukács, *Para uma ontologia do ser social*. S. Paulo: Boitempo, I, 2012, esp. primeira parte, pp. 281-422; sobre o caráter anti-ontológico da filosofia moderna, cf. *idem*, esp. pp. 25-127; sobre o moderno irracionalismo, cf. *idem*, *El asalto a la razón*. Barcelona-México: Grijalbo, 1968; quanto à “miséria da razão”, cf. o livro já citado de C. N. Coutinho, *O estruturalismo e a miséria da razão*. Cf. ainda L. Kofler (S. Warynski), *La ciencia de la sociedad*. Madrid: Revista de Occidente, 1968 e C. Cases, *Marxismo e neopositivismo*. Torino: Einaudi, 1958.

³¹ Tendência verificável no “jovem” Lukács e no Kofler de *La ciencia de la sociedad*, mas que, nesses casos específicos, a partir da compreensão da dialética embasada em Hegel, não afetou a apreensão do caráter revolucionário do método de Marx (cf. G. Lukács, *História e consciência de classe*. S. Paulo: Martins Fontes, 2003); o antiontologismo consequente compromete medularmente o chamado *marxismo analítico* (de que um típico representante é J. Elster).

³² Quando a formulação marxiana é clara e inequívoca: “[...] As categorias expressam formas de ser, determinações de existência [...]” (K. Marx, *Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. S. Paulo/Rio de Janeiro: Boitempo/UFRJ, 2011, p. 59).

³³ O trato superficial de ambas as categorias conduz, obviamente, ao reducionismo teórico, tão ao gosto daquelas utilizações que fazem de Marx o teórico do determinismo, com a “economia” tomada como “fator decisivo” e anulando o caráter revolucionário da teoria – ora, já no célebre texto

é curto-circuitada: torna-se (artificial e artificiosamente) possível o conhecimento do método de Marx sem o conhecimento da sua teoria; o método é autonomizadamente convertido numa pauta de indicações formal-analíticas, bem à moda dos manuais de metodologia das ciências sociais acadêmicas, e num arrolamento de categorias cuja articulação é frequentemente arbitrária – e a sua “aplicação” à pesquisa de qualquer objeto mostra-se viável³⁴; opera-se sobre objetos com um método determinado aprioristicamente, cuja logicidade independe deles e com a opção metodológica se colocando como uma livre escolha do sujeito (constitui-se mesmo

de *História e consciência de classe* sobre Rosa Luxemburgo, Lukács advertira: “O que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa não é a tese de um predomínio dos motivos econômicos na explicação da história, mas o ponto de vista da totalidade. [...] *O domínio da categoria de totalidade é o portador do princípio revolucionário na ciência*” (G. Lukács, *Geschichte und Klassenbewusstsein*. Berlin: Malik-Verlag, 1923, p. 39). Tratamentos da categoria de totalidade encontram-se em G. Lukács, *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007, esp. p. 55 e ss. e, noutro nível de aprofundamento, na já citada *Ontologia do ser social* (I e II, 2013); a relação entre totalidade e mediação, tal como posta por Lukács na esteira de Marx, é adequadamente discutida por I. Mészáros, *O conceito de dialética em Lukács*. S. Paulo: Boitempo, 2013. Cf. também as observações sintéticas, mas certeiras, contidas em Borón, “Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo”, in A. Borón et alii, orgs., *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Buenos Aires/S. Paulo: CLACSO/Expressão popular, 2007. Importante contribuição ao debate sobre a categoria de totalidade encontra-se em M. Jay, *Marxism and Totality. The Adventures of a Concept from Lukács to Habermas*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1984.

³⁴ Muito do “método” de Marx, ao longo da segunda metade do século XX, foi apresentado a partir de antologias manuaiscas de “conceitos fundamentais” do materialismo histórico e de “categorias dialéticas” (v.g., M. Harnecker, *Os conceitos elementares do materialismo histórico*. S. Paulo: Global, 1981; A. Cheptulin, *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. S. Paulo: Alfa-Ômega, 1982); boa vacina contra esse procedimento é o inteligente e polêmico texto de L. Silva, *Anti-manual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos*. Caracas: Monte Ávila, 2008. Tenho dúvidas de que aquela modalidade de apresentação do “método” de Marx esteja inteiramente em desuso... Formulações muito distintas e alternativas já estavam disponíveis à época; outras são hoje acessíveis – p. ex., L. Kofler, *História e dialética. Estudos sobre a metodologia da dialética marxista*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

uma “lógica” – que se atribui a Marx³⁵ – como procedimento intelectual sem a consideração de que, no processo do conhecimento, o papel ativo do sujeito que pesquisa não elude o papel *retor* da estrutura do objeto pesquisado).

Ademais, há que ponderar a interlocução de Marx com a herança cultural de que ele foi legatário e o diálogo que manteve continuamente com a cultura que lhe era contemporânea para apreender, mensurar e avaliar a riqueza categorial da sua obra³⁶. A riqueza categorial de Marx também se elaborou à base da riqueza do acervo cultural e científico de que ele se apropriou criticamente³⁷. A riqueza de um objeto

³⁵ Abandonando-se ou ignorando-se o brilhante apontamento de autor mais citado que lido: “Se Marx não nos deixou a *Lógica* (com L maiúsculo), deixou-nos a lógica de *O capital*” (V. I. Lenin, *Cadernos sobre a dialética de Hegel*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011, p. 201). Implicação imediata desses abandono/ignorância, constatável na modalidade de apresentação do “método” de Marx referida na nota anterior: conhece-se a “lógica de Marx” sem a apropriação da lógica d'*O capital*.

³⁶ É óbvio que, sobre este ponto, são insuficientes, de modo absoluto, referências às suas “três fontes”, seja na ótica de Lenin (cf. “Karl Marx” e “As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo”, in V. I. Lênine, *Obras escolhidas em três tomos*. Lisboa/Moscovo: Avante!/Progresso, I, 1977), seja na ótica de Kautsky (cf. K. Kautsky, *As três fontes do marxismo*. São Paulo: Global, s.d.).

³⁷ Observe-se, p. ex., a referencialidade literária em praticamente todos os textos significativos de Marx – longe de qualquer erudição, a presença da arte (Homero, Dante, Shakespeare, Cervantes, Diderot, Goethe, Heine, Balzac...) é a viva integração do conhecimento estético na construção teórica, como se pode verificar em K. Marx - F. Engels, *Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos*. S. Paulo: Expressão Popular, 2010 – cf., ainda, os ensaios de G. Lukács, *Marx e Engels como historiadores da literatura*. Porto: Nova Crítica, s.d. e “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels”, apenso à antologia de Marx-Engels que acabamos de citar. No campo da ciência, sabe-se da atenção de Marx ao trabalho de C. Darwin, mas não se pode esquecer do seu interesse pelos estudos de J. von Liebig, de J. R. Mayer e de J. Tyndall, entre outros (cf. J. B. Foster, *A ecologia de Marx. Materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005); recordem-se, também, as suas investigações matemáticas, centradas nos cálculos diferencial e integral, que W. Endeman reuniu em K. Marx, *Mathematische Manuskripte*. Kronberg im Taunus: Scriptor, 1974 – cf. D. Struik, “Marx and Mathematics”, in A. B. Powell & M. Frankestein, eds., *Ethnomatematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. New York: SUNY, 1997 e P. Gerdes, *Marx desmythifies calculus*. Minneapolis: MEP, 2003.

de pesquisa só se revela a um pesquisador que é ele mesmo um sujeito cultural e cientificamente rico. A grandeza *teórica* de Marx não é a de um erudito de saber enciclopédico (como o foi M. Weber), mas resulta da assimilação crítica rigorosa do que de mais expressivo produziu a cultura ocidental. E uma tal grandeza não se construiu com a marginalização do que lhe era contemporâneo ou da sua consideração como tábula rasa – mesmo autores menores, e até aqueles que julgava “vulgares” foram objeto da sua perquirição³⁸. Marx não foi um pensador que se constituiu em solilóquio nem, muito menos, auscultando somente aqueles com os quais concordava³⁹.

Por isso, uma alta qualificação cultural e científica é condição necessária (embora não suficiente) para a apreensão ampla e rigorosa da riqueza categorial da obra de Marx. Está claro que seria algo exorbitante, ademais de tolo, exigir de (ou supor em) todos e (em) de cada um dos que se inscrevem na tradição marxista os requisitos culturais e científicos que permitiram a Marx a elaboração da sua obra. Mas é igualmente claro que, se se deixa na sombra o complexo e demorado processo que, mediante o duplo diálogo de Marx (com a herança cultural e com seus diferenciados interlocutores) que possibilitou a ele a sua construção teórica e se, ao mesmo tempo, ignora-se a base mínima daqueles requisitos e as suas implicações para a produção de *novos conhecimentos*, então a apreensão referida vê-se medularmente prejudicada⁴⁰.

³⁸ Na Economia Política, prova-o suficientemente o exame a que foram submetidos muitos precursores e contemporâneos de Marx no que seria o livro IV d'O *capital* (K. Marx, *Teorias da mais-valia. História crítica do pensamento econômico*. S. Paulo: DIFEL, I-II-III, 1980-1985).

³⁹ Esta notação é obviamente acacia, mas se me afigura de bom senso para vacinar contra o generalizado vezo de muitos marxistas que só se nutrem intelectualmente de literatura marxista – caberia indagar que “marxistas” Marx pôde estudar...

⁴⁰ O *complexo e demorado processo* que acabamos de referir pode ser bem detectado, por exemplo, em textos como os de Rossi (M. Rossi, *Da Hegel a Marx*. Milano: Feltrinelli, 4 vols., 1974-1976 – esp. vols. 3 e 4) e de Dal Pra (M. Dal Pra, *La dialettica in Marx. Dagli scritti giovanili all'“Introduzione alla critica dell'economia politica”*. Bari: Laterza, 1977, ed. orig. 1965).

A outra variável – dentre as várias que problematizam a apreensão da riqueza categorial específica da obra marxiana – diz respeito a um processo já perceptível ao tempo de Marx, mas que se desdobrou ao longo do século XX e teve suas incidências aprofundadas e hipertrofiadas na sua segunda metade: a divisão sociotécnica do trabalho intelectual.

Ao teórico típico do passado, de largos horizontes, intelectual omnidesenvolvido e omnicultivado, veio pouco a pouco, sucedendo o teórico cada vez mais especializado e menos universalista, tanto mais conhecedor do seu “ramo” quanto mais inculto no trato do “geral”. Um senso comum elementar respalda e legitima o estreitamento dos horizontes culturais conexo à especialização dos intelectuais: a magnitude e a complexidade da massa crítica (a imensidão dos conhecimentos estocados) já não propiciam, de há muito, pensadores qualificados para mais além de suas áreas de formação/intervenção. Conforme esse senso comum, que permeia o conjunto das instituições sociais, tornou-se inviável para praticamente todas as categorias de intelectuais, mas especialmente para a intelectualidade acadêmica, um saber qualificado que transcenda as fronteiras das suas específicas áreas de conhecimento, de formação ou de intervenção; aqueles indivíduos *fora da curva* que dele disponham (ou pretendam dele dispor) não são tomados como prova da falsidade ou informação desse senso comum e sim como espécies em extinção ou, no melhor dos casos, exceções que confirmam a regra nele expressa. Trata-se de processo conectado, através de múltiplas mediações, ao desenvolvimento da divisão social do trabalho sob o capitalismo monopolista e, nesse quadro, da própria transformação da função social da intelectualidade⁴¹,

⁴¹ Uma de suas evidências também é a cada vez mais rara espécie dos *intelectuais públicos*; em registro teórico muito diverso do que orienta o presente texto e com outros interesses, Winock aborda aspectos interessantes desse processo, cuidando especificamente da intelectualidade francesa (cf. M. Winock, *O século dos intelectuais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000). Destaque-se que, se tal processo nada tem a ver com restrições ao exercício intelectual *stricto sensu*, tem tudo a ver com a base sociocultural

processo que tanto mais se aprofunda quanto mais a dimensão instrumental da racionalidade “coloniza” as relações sociais, desaguando enfim nos diversos dispositivos econômico-sociais e culturais da manipulação da interação humana⁴². Nesse processo, para cuja análise a documentação é significativa⁴³, os intelectuais acadêmicos – simultaneamente autores e atores, sujeitos e objetos, carrascos e vítimas – vêm-se hodiernamente divididos no plano do conhecimento e no da inserção socioprofissional (neste, aliás, compondo verdadeiras corporações).

Se, no campo das “ciências duras”, aquelas mais diretamente envolvidas nos circuitos produtivos do capitalismo monopolista, os cortes e as fraturas encontram validações que se socorrem imediatamente de argumentos de ordem operativa, nas ciências humanas e sociais (várias delas também solicitadas por aqueles circuitos⁴⁴) o recurso mais frequente é a uma epistemologia – expressamente antiontológica⁴⁵ – que estabelece distinções científicas decalcadas da diferenciação de objetos que decorre

sobre que e em que se desenvolve – para a cultura norte-americana, cf. R. Hofstadter, *O anti-intelectualismo nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

⁴² Dispositivos extremamente compatíveis e articulados com epistemologias de fundo positivista e neopositivista.

⁴³ Documentação ampla e diferenciada, produzida por analistas situados nos mais diversos espectros do pensamento do século XX: autores vinculados à tradição marxista (G. Lukács, A. Gramsci, H. Lefebvre, H. Marcuse), à “Escola de Frankfurt” (M. Horkheimer, T. W. Adorno), sociólogos de variadas extrações (C. W. Mills, P. Bourdieu).

⁴⁴ Pense-se nas demandas postas a áreas como a sociologia e a psicologia do trabalho – e, ainda, aos próprios operadores da educação formal, incorporada aos serviços privados, tornada espaço mercantil de rentabilidade e subordinada às exigências de “formação do capital humano” (objeto, entre nós, de vários estudos de, entre outros, G. Frigotto).

⁴⁵ Mostras paradigmáticas mais que contemporâneas desse antiontologismo comparecem nas reflexões epistemológicas – e não apenas referidas às ciências sociais – que concebem o conhecimento teórico-científico como *jogo de linguagem* (J.-F. Lyotard, *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993) ou como *retórica* (Boaventura de S. Santos, *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 1.A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. S. Paulo: Cortez, 2000).

claramente da administração burocrático-acadêmica das áreas do saber. Os efeitos deletérios, quer na produção do conhecimento, quer na formação de pesquisadores e profissionais, não se restringem às fronteiras formais que atomizam aquelas áreas – ganham, no limite, a dimensão da incomunicabilidade entre as “ciências duras” e as ciências sociais e humanas, que se ignoram e se desconhecem, refratárias às sucessivas retóricas da “multidisciplinariedade”, da “interdisciplinariedade” e da “transdisciplinariedade”⁴⁶.

Na medida em que a intervenção e a formação dos marxistas conquistou espaço no âmbito acadêmico – e sabe-se como foi tardia essa conquista –, também sobre eles se fez sentir o impacto da mencionada divisão sociotécnica do trabalho intelectual: se aquela intervenção/formação, até o primeiro terço do século XX, transcorreu basicamente em espaços extrauniversitários, pelo menos depois da Segunda Guerra Mundial, nos principais países capitalistas centrais, ela se deslocou em grande escala para a instituição universitária ou congêneres (comparem-se, por exemplo, as trajetórias de A. Bebel, F. Mehring, R. Luxemburgo, Lenin, Gramsci e C. Caudwell com as de P. Srafa, P. M. Sweezy, H. Lefebvre, R. Williams, E. P. Thompson, G. Della Volpe e L. Althusser⁴⁷).

⁴⁶ Até mesmo os defensores de uma “epistemologia pós-moderna” (p. ex., Boaventura de S. Santos) reconhecem tais efeitos e propõem uma nova relação entre ciências da natureza e ciências da sociedade. Desnecessário notar que a referida incomunicabilidade e o desconhecimento mútuo levam a mistificações “científicas” – cf. A. D. Sokal e J. Bricmont, *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro: Record, 1999; breve e elucidativo balanço da repercussão deste livro, especialmente no Brasil, encontra-se no artigo “Imposturas intelectuais: algumas reflexões”, de J. J. Silva (*Natureza humana. Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise*. S. Paulo: vol. 6, nº 1, junho de 2004).

⁴⁷ Evidentemente, os vínculos que muitos deles mantiveram com o movimento operário e organizações revolucionárias atenuou em alguma medida o impacto referido; contudo, à falta, no Ocidente, de uma ampla mobilização de massas conectada àquelas organizações debilitou a implicação desses vínculos (esta seria, conforme Anderson, uma das condicionantes do “marxismo ocidental” – cf. P. Anderson, *Considerações sobre o marxismo ocidental/Nas trilhas do materialismo histórico*. S. Paulo: Boitempo, 2004). E, na medida em que aqueles vínculos se reduziram, os fatores de resistência a tal impacto diminuíram muito.

Se a conquista de espaços acadêmicos abriu alternativas ao estudo sistemático da obra marxiana, também vulnerabilizou a incorporação da sua inteireza: Marx, ingressando na universidade, acabou por tornar-se um *clássico*, devidamente esquartejado e disperso pelos diversos departamentos das ciências sociais e humanas. O movimento institucional deu alento a um processo que, no marco teórico, já se esboçara na segunda metade do século XIX.

Não é possível, aqui, mais que assinalar que, na sequência da explosão revolucionária de 1848, a pesquisa abrangente e inclusiva da realidade social tributária da Economia Política Clássica entrou, em função da crise desta, em franco colapso, do qual resultariam, de uma parte, a *teoria social de Marx* (embasada exatamente na crítica da Economia Política) e, doutra, com a afirmação das tendências da Economia tornada apologia da ordem como ciência especializada (na terminologia de Marx, vulgar), as ciências sociais – que emergem com a desistoricização da Economia e com a deseconomicização da teoria social⁴⁸.

Na sua gênese e em seu evolver, a teoria social de Marx e as ciências sociais (especializadas e autonomizadas da Economia) desenvolvem-se expressando interesses e projetos societários colidentes e mesmo antagônicos, tensionadas pelas lutas de classes travadas fora dos muros acadêmicos, mas no seu interior refratadas, e num confronto em que, diferencialmente, nem sempre numa interação explícita, sofrem modificações e inflexões e assimilam componentes uma das outras. No campo das ciências sociais, a interação responde pela incorporação de fortes elementos críticos – como se verifica, por exemplo, na sociologia radical nos Estados Unidos (C. W. Mills) e na Inglaterra (M. Shaw)

⁴⁸ Esse processo já foi objeto de análises percucientes – cf., entre as mais fecundas, a de H. Marcuse, *Razão e revolução*. Rio de Janeiro: Saga, 1969 (esp. segunda parte) e as páginas que G. Lukács dedica ao nascimento da sociologia (no capítulo VI de *El asalto a la razón*, cit.). Vale também a consulta à abordagem, operada num registro muito diverso, de A. W. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*. New York: Basic Books, 1970 (esp. primeira parte).

e em áreas das ciências sociais latino-americanas (lembrem-se, entre muitos, P. G. Casanova, E. Torres-Rivas, J. Nun, A. Cueva); no campo da tradição marxista, ademais de outras incidências, a mais significativa, a meu juízo, foi (e tem sido) a translação, para o trato da obra marxiana, dos recortes próprios às ciências sociais acadêmicas – o movimento próprio da institucionalização universitária, referido no parágrafo precedente, envolveu a tradição marxista, implicando, também nela, o mencionado *esquartejamento* de Marx. Se, tornado entre os acadêmicos mais sérios um *clássico*, ele é tomado ora como “sociólogo”, ora como “filósofo”, ora como “economista” etc., também entre marxistas cuja formação/intervenção inscreve-se na instituição acadêmica reitera-se um procedimento similar – em geral com a diferença, nada adjetiva, de não se converter Marx num pensador da ordem –: afirma-se uma sociologia marxista, uma teoria política marxista, replicando-se o procedimento em outras áreas de conhecimento autonomizadas/especializadas igualmente marxistas⁴⁹.

Se está claro que a interação entre a tradição marxista e a linhagem das ciências sociais trouxe ganhos e enriquecimentos também à primeira⁵⁰ e a abertura desta

⁴⁹ Observe-se que a notação cabe às ciências sociais de raiz marxista que se estruturam *autonomizando o seu objeto* – nas palavras de Lukács, com “o estudo dos problemas da sociedade prescindindo da sua base econômica” (cf., *infra*, a nota 45); ela não se estende a análises que, *setoriais*, consideram concretamente a perspectiva da *totalidade* – como escrevi há mais de trinta anos, “a expressão *teoria setorial* não deve induzir a mal-entendidos ou equívocos. Se se considera que a teoria social fundada por Marx constitui-se de um complexo sistemático de formulações verificáveis concernentes à estrutura dinâmica, ao modo de ser e reproduzir-se de um ser social determinado (aquele que se articula no âmbito do modo de produção capitalista), então é legítimo postular-se que a análise crítica de distintos níveis da realidade deste ser estructure teorias setoriais. Não é preciso ressaltar que a teoria social não resulta da justaposição de teorias setoriais; os campos das pesquisas setoriais se abrem a partir das hipóteses, conquistas e avanços que, sob a perspectiva da totalidade, aquela instaura” (*Capitalismo e reificação*, ed. cit., nota à p. 88).

⁵⁰ Claramente identificáveis, p. ex., em cientistas sociais inscritos em espaços nacionais e culturais muito diversos como T. B. Bottomore e Florestan Fernandes.

às ciências sociais deve ser ainda mais estimulada (inclusive pela necessária relação a ser mantida com o pensamento social contemporâneo), também deve ser fortemente evidenciado que há um fundamento radicalmente distinto na fonte marxiana, que a incompatibiliza, do ponto de vista teórico-metodológico, com as ciências sociais. Esse fundamento é a crítica (ontológica) da Economia Política: a teoria social de Marx constrói-se, necessariamente, a partir da crítica da Economia Política; a teoria social de Marx só pode ser apreendida, compreendida e desenvolvida tendo por suporte a crítica da Economia Política. As ciências sociais constroem-se, na sua gênese e na sua evolução, com a postulação de objetos específicos tomados na sua autonomia em relação à dinâmica econômica que é o alvo da crítica da Economia Política⁵¹. Reside exatamente nesse aspecto fulcral

⁵¹ Escreveu Marcuse (em *Razão e revolução*, ed. cit., p. 335) que, tomada a teoria social como “ciência especial, com um objeto, uma estrutura conceitual e um método próprio” – e nisso consiste a sociologia –, tem-se a implicação de que as relações sociais “possam ser diferenciadas das relações físicas, econômicas, políticas ou religiosas, embora na realidade jamais ocorram sem elas”. E Lukács, em *El asalto a la razón* (ed. cit., p. 471), de forma mais contundente: “Criada a sociologia como ciência autônoma, processa-se nela o estudo dos problemas da sociedade prescindindo da sua base econômica; a suposta independência dos problemas sociais em relação aos econômicos é, de fato, o ponto de partida metodológico da sociologia” – e este “ponto de partida metodológico” está presente nas demais ciências sociais.

Os clássicos da sociologia são inequívocos a esse respeito – veja-se Durkheim: a sua caracterização do objeto particular da Sociologia não dá lugar a dúvidas, como se verifica com nitidez, p. ex., n’*As regras do método sociológico*. S. Paulo: Martins Fontes, 2007 (mesmo acadêmicos que pretenderam ultrapassar seus limites mantêm a citada autonomia – cf., p. ex., A. Giddens, *As novas regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978); exemplar da permanência daquele “ponto de partida metodológico” na sociologia francesa de meados do século XX é o importante *Traité de Sociologie*, dirigido por G. Gurvith (Paris: PUF, I-II, 1958), que reuniu especialistas altamente credibilizados – cf. esp. a sua “introdução” e a sua “quarta parte”. A consolidação acadêmica da sociologia norte-americana levou ao extremo a “independência” aludida por Lukács (cf. T. Parsons, *The Social System*. New York: Free Press of Glencoe, 1959). Também aqui, a posição de Weber é peculiar: seu erudito conhecimento de história econômica permitiu-lhe abordagens sociológicas que intentam conectar-se à dinâmica econômica (recorde-se *A ética protestante e o espírito do capitalismo*).

a incompatibilidade (ou, se se quiser, a relação de *exclusão teórico-metodológica*) entre a fonte marxiana e a linhagem das ciências sociais.

Detenhamo-nos, por um momento, na teoria social de Marx, que muito abreviadamente penso como um complexo articulado de hipóteses verificadas e verificáveis, extraídas da análise histórica concreta, pertinentes à gênese, à consolidação, ao desenvolvimento e às condições de crise da ordem social que se estrutura sobre o modo de produção capitalista. O objeto da teoria social de Marx não é “a” sociedade, não são as “relações sociais” – seu objeto é a *sociedade burguesa* (ainda que, para conhecê-la, ele tenha se detido sobre formas societárias precedentes). Circunscrito este objeto por Marx a partir de meados dos anos 1840, é no trato dele – trato que o ocupou por quase quatro décadas – que Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe permitiu a elaboração da sua teoria; tal perspectiva não antecedeu/sucedeu seu trabalho teórico: precisamente dada a sua fundamentação ontológica, o método de Marx constituiu-se simultaneamente (num árduo processo de pesquisa, que implicou giros, inflexões, revisões, abandono e retomada de problemas e soluções⁵²) à constituição da sua teoria social.

S. Paulo: Pioneira, 1967) mas, como se constata nos seus escritos metodológicos, a especificação das ciências sociais se fez com a invocação da autonomia dos seus objetos (cf. esp. os textos reunidos em *Metodologia das ciências sociais*. S. Paulo/Campinas: Cortez/UNICAMP, 1-2, 1992 e o capítulo inicial de *Economia e sociedade*. Brasília: Ed. UnB, 1, 2000; cf. ainda R. Swedberg, *Max Weber e a ideia de sociologia econômica*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/Beca, 2005). Em teóricos pós-modernos, e alguns de seus precursores, verifica-se como essa “independência”/“autonomização” foi visceralmente hipertrofiada, afetando nuclearmente a história como campo científico – se um deles decreta que “não existe uma história única, existem imagens do passado propostas a partir de diferentes pontos de vista” (G. Vattimo, in Vattimo et alii, *En torno a la posmodernidad*. Barcelona/Santa Fé de Bogotá: Anthropos/Siglo del Hombre, 1994, p. 104), outro se propõe pensar “o trabalho histórico como o que ele manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (H.White, *Meta-história. A imaginação histórica do século XIX*. S. Paulo: EDUSP, 1992, p. 11).

⁵² Precisamente pela complexidade e não-linearidade da evolução teórico-metodológica de Marx, o conhecimento do seu itinerário intelectual

Não é casual que, dentre as bem poucas argumentações especificamente metodológicas de Marx, a mais substantiva seja aquela explicitada quando (na sequência dos estudos intensivos realizados após a experiência revolucionária de 1848-1849 e a dissolução da Liga dos Comunistas) a sua reflexão está prestes a realizar o *tour de force* documentado nos *Grundrisse* – refiro-me expressamente à sua célebre “introdução” (1857)⁵³. Neste texto absolutamente fundamental, Marx determina o conhecimento teórico como o conhecimento do objeto – da sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente das aspirações e representações do sujeito que o pesquisa; Marx determina a teoria como reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que cognoscente. A *atividade* do sujeito (sujeito necessariamente qualificado cultural e cientificamente) é condição inarredável para o processo do conhecimento, mas este é conduzido segundo as exigências postas pelo objeto para que se obtenha a sua reprodução ideal (no cérebro do pesquisador): o sujeito nada apõe/impõe/atribui

é mesmo indispensável para a compreensão adequada do processo de constituição da sua obra. Desde 1918, quando se publicou a primeira biografia consistente de Marx (F. Mehring, *Karl Marx. A história de sua vida*. S. Paulo: Sundermann, 2013), multiplicaram-se os materiais pertinentes a este título, mas me permito chamar a atenção para duas obras, aliás muito diversas, pouco referidas entre nós: o excelente estudo de Cornu, que não chegou a completar-se (A. Cornu, *Karl Marx et Friedrich Engels: leur vie et leur oeuvre*. Paris: PUF, I-IV, 1958-1970), e o ensaio do marxólogo Rubel (M. Rubel, *Karl Marx: essai de biographie intellectuelle*. Paris: M. Rivière, 1957). Obra rigorosa e de referência sobre esse aspecto é a de E. Mandel, *A formação do pensamento econômico de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

⁵³ Os textos “metodológicos” de Marx são poucos – reduzindo-se mesmo, basicamente, a passagens de *A ideologia alemã*, à abertura do segundo capítulo da *Miséria da filosofia* e aos prefácio (1867)/posfácio (da 2ª. ed., 1873) do livro I d’*O capital* (afora trechos de sua correspondência). É claro que Marx não escreveu, à moda de Durkheim, as “regras” do seu método porque lhe tenham faltado tempo e/ou oportunidades – a razão é bem outra: era-lhe estranha a identificação ou a redução do método a normas formal-intelectivas e a procedimentos de pesquisa, documentais ou factuais; era-lhe estranha uma *formalização metodológica independente do desenvolvimento concreto da pesquisa do seu objeto*. Retome-se a notação leniniana assinalada na nota 29, *supra*.

ao objeto – *extrai* dele as categorias (constitutivas, ontológicas – próprias ao seu modo de ser) que lhe são específicas mediante a perspectiva necessária à descoberta de tais categorias – descoberta que propicia aquela reprodução ideal; o método é a viabilização dessa perspectiva⁵⁴. Em Marx, pois, método e teoria articulam-se de modo tal que só é possível compreender o método na escala em que se realiza, simultaneamente, a compreensão do movimento do objeto que será reproduzido idealmente – o método é inseparável dessa reprodução, a teoria⁵⁵.

A exaustiva pesquisa de Marx demonstrou-lhe, na segunda metade da década de 1850, que o conhecimento teórico da sociedade burguesa – embasada no modo de produção capitalista – exige, como ponto de partida, o conhecimento teórico da produção das condições materiais que asseguram as condições da produção/reprodução dessa sociedade; para Marx, o conhecimento da produção daquelas condições não equivale ao conhecimento da vida social – é, tão somente, o componente necessário para que se inicie o seu estudo e se alcance o seu conhecimento teórico. A análise da vida social não é redutível à análise da produção

⁵⁴ Sobre seu método, nada melhor do que a breve consideração marxiana no posfácio à 2ª. edição d'*O capital*, na sequência da reprodução (aprobatória) do comentário de um crítico, ao fim da qual adiciona, sinteticamente, determinações fundamentais (cf. *O capital*, ed. cit., I, 1, pp. 26-29). Glosei a concepção teórico-metodológica de Marx num pequeno ensaio ("Introdução ao método na teoria social", in Vv. Aa., *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPS, 2009) que foi, a seguir, adaptado para a publicação do opúsculo *Introdução ao estudo do método de Marx*. S. Paulo: Expressão Popular, 2011.

⁵⁵ Inseparabilidade que não significa identidade: uma vez constituído na elaboração da teoria marxiana, o método de Marx é a condição para fazer avançar a teoria quando esta registrar defasagens em face da dinâmica do seu objeto. É por isso que Lukács pôde anotar, logo na abertura do primeiro ensaio de seu famoso livro de 1923, que a *ortodoxia* em matéria de marxismo (que nada tem a ver com *dogmatismo*) refere-se "exclusivamente ao método. [...] É a convicção científica de que no marxismo dialético se descobriu o método de investigação correto, [...] que só pode ter continuidade, ampliação e aprofundamento no sentido de seus fundadores" (G. Lukács, *Geschichte und Klassenbewusstsein*, ed. cit., p. 13).

das condições materiais que a possibilitam – transcende-as largamente. A teoria social que é capaz de reproduzir idealmente o *processo* real, o movimento constitutivo da sociedade burguesa (sua gênese, consolidação, desenvolvimento, suas condições de crise) requer – repita-se – como ponto de partida o conhecimento da dinâmica da produção das condições materiais a partir das quais ela se articula e desenvolve e este conhecimento funda a teoria social e é estrato indescartável dela⁵⁶.

Compreende-se que a elaboração de uma teoria social como a instaurada por Marx seja resultado de esforços coletivos, envolvendo gerações, levados a cabo por sujeitos sociais qualificados e inscritos na tensionalidade da vida social⁵⁷; a grandeza teórica de Marx, já mencionada, reside precisamente em que ele foi capaz de fundá-la, concretizar as suas bases e avançar na elaboração das linhas essenciais da sua arquitetura. Ora, mesmo com o acúmulo propiciado pelos esforços de gerações, uma teoria com as características da de Marx escapa à possibilidade

⁵⁶ O conhecimento teórico é necessário e imanentemente crítico – na trilha de Marx, a expressão *teoria crítica* é óbvia redundância. Para Marx, na medida em que o conhecimento teórico não se reduz à descrição da *imediatez* dos fenômenos sociais e da sua interação, mas é a *reprodução ideal do seu movimento efetivo*, ou seja, é trazer à consciência a *processualidade real* do objeto – nesta medida, a teoria é crítica. E é indispensável assinalar que, para Marx, a verificação da *verdade* dessa reprodução é possível, mediante a sua prova na *prática social e histórica*, o que colide frontalmente as concepções pós-modernas de *verdade* e, obviamente, de conhecimento teórico: quando este é posto como “artefactualidade discursiva”, a “verdade é retórica, uma pausa mítica numa batalha argumentativa contínua e interminável travada entre vários discursos de verdade” (Boaventura de S. Santos, *op.cit.*, p. 96).

⁵⁷ A inscrição na tensionalidade da vida social é dado factual na trajetória de todo grande pensador – e suas concepções teóricas, embora expressas individualmente, condensam *visões de mundo* de grupos sociais determinados, como as *classes*; com efeito, todo grande pensador *vocaliza* interesses e aspirações de sujeitos coletivos (para desenvolver a problemática aqui embutida, cf. a argumentação pertinente de L. Goldmann, *Le dieu caché*. Paris: Gallimard, 1955 e, ainda, a de M. Löwy na “introdução” a *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. S. Paulo: Cortez, 1994).

da completude, escapa à possibilidade do exaurimento do objeto pela reflexão teórica. O legado de Marx não consiste, pois, numa teoria social conclusa, acabada – e não porque tenha carecido de tempo para concluí-la, mas pela dinâmica histórico-real do próprio objeto⁵⁸; com efeito, a eventual completude da teoria marxiana só é pensável nas condições do exaurimento histórico-real do modo de produção capitalista e da formação societária nele embasada.

Coube a Marx, na criação da sua teoria social, concretizar as suas bases por meio da análise rigorosa do modo de produção capitalista (com mais precisão: através da *crítica da Economia Política*); e coube-lhe, simultaneamente ao processamento daquela análise, avançar na elaboração das linhas essenciais da sua arquitetura teórica: a crítica da ideologia, a crítica do Estado, a crítica da estratificação social (as classes sociais). A teoria social de Marx, portanto, é, antes de mais, uma teoria em desenvolvimento – e isso num duplo sentido: quer relacionado ao processo elaborativo do próprio Marx, quer ao da tradição marxista⁵⁹. Todas as indicações (teóricas e prático-históricas) disponíveis demonstram a plena consistência da crítica da Economia Política efetuada por Marx: as descobertas que fez nesse âmbito, com a precisa determinação da lei econômica do movimento da sociedade moderna⁶⁰, revelaram-se válidas – o que significa dizer que

⁵⁸ Dinâmica que, recuperando palavras de Lenin, faz com que “o fenômeno” seja sempre “*mais rico do que a lei*” (V. I. Lenin, *Cadernos sobre a dialética de Hegel*, ed. cit., p. 140).

⁵⁹ No que toca a Marx mesmo, tornam-se visíveis, mediante o exame textual do seu espólio, os desenvolvimentos, giros e revisões que realizou ao longo das suas pesquisas e as incontáveis questões que ele deixou teoricamente em aberto ou insuficientemente tratadas. No que tange ao acúmulo operado no marco da tradição marxista, este é eloquente o bastante para indicar os avanços feitos e, ao mesmo tempo, os seus limites e as possibilidades e as urgências da investigação para aprofundar/atualizar a teoria marxiana.

⁶⁰ É assim que Marx se refere ao objetivo da sua pesquisa (no prefácio à 1ª ed. do livro I d’*O capital*). Para esclarecer o significado de *lei* na teoria marxiana, cf. a nota 130 aposta à “apresentação” a K. Marx, *Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. S. Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 139-140. Como síntese das indicações sobre a plena

os *fundamentos* da sua teoria social permanecem inabalados. Mas o evoluer histórico-real do modo de produção capitalista prosseguiu e prossegue, com transformações que, sem infirmar o núcleo duro da crítica marxiana da Economia Política – afinal, o capitalismo não deixou de ser capitalismo –, põem em cena novos fenômenos, processos inéditos e categorias emergentes que Marx não conheceu nem analisou; daí a urgência de desenvolver aquela crítica (ou, noutras palavras, de compreender que a crítica de Marx, necessária, não é hoje suficiente para embasar o conhecimento teórico da vida social da sociedade burguesa⁶¹). E o que vale para o fundamento da teoria social marxiana vale ainda mais para os outros níveis/instâncias da vida social: torna-se imperioso fazer avançar, mediante investigações de caráter radical, a análise da estrutura social, das instituições e da cultura contemporâneas da ordem burguesa.

Se a linha de argumentação até aqui exposta tem procedência e pertinência – como é a convicção do signatário –, então os desafios teóricos que se colocam à tradição marxista não são de pouca monta. Enfrentá-los requer (ademais de condições prático-políticas e suportes oferecidos por forças e movimentos sociais) esforços coletivos e quadros intelectuais qualificados cultural e cientificamente – conhecedores da teoria social marxiana⁶², da tradição marxista e atentos tanto à factualidade da sociedade contemporânea quanto às suas expressões teóricas e anímicas e, enfim, que não temam correr os riscos inerentes à pesquisa teórica.

consistência da crítica marxiana da Economia Política, cf. esp. as pp. 28-29 da “introdução” ao volume *O leitor de Marx*, ed. cit.

⁶¹ É esta hipótese que orienta, mesmo que problematicamente, o estudo de Anyon, já citado.

⁶² Trocando em miúdos: que dominem o essencial da crítica da Economia Política (isto é, que controlem os *Grundrisse* e *O capital*) e saibam distinguir com clareza, no legado marxiano, a sua substancialidade teórica das suas avaliações determinadas conjunturalmente.

3. A tematização da problemática da educação presente na obra marxiana já foi sumariada por estudiosos de Marx⁶³. A meu juízo, o seu exame demonstra que: a) também no que a ela se refere, a teoria marxiana vocaliza demandas/interesses de um sujeito social bem determinado; b) tal tematização permeou o desenvolvimento da reflexão marxiana e o processo de constituição da sua teoria social; c) embora dispersa em textos distintos, com alcances e implicações diferenciados, ela não apresenta elementos de incoerência ou colidentes; porém, d) não se configura como *exposição sistemática* da problemática da educação.

Quanto à vocalização referida em: a) a sua verificação não oferece maiores dificuldades. O sujeito social em questão é aquele que conferiu os pilares sócio-históricos a toda a reflexão marxiana a partir de meados dos anos 1840: o proletariado revolucionário; com efeito, é a emersão do proletariado na cena política – tornada flagrante, em plano histórico-universal, com a explosão de 1848 – que ofereceu o mirante (M. Löwy) a partir do qual Marx situou-se para elaborar a sua teoria⁶⁴. Ora, uma importantíssima demanda proletária, herdada das lutas anteriores a 1848 e já assumida pelos “socialistas utópicos” (R. Owen), percorre, desde então, a obra de Marx (e a de Engels que, nesta oportunidade, estamos secundarizando): a escola obrigatória, gratuita, laica

⁶³ Os materiais que evidenciam essa tematização são bem conhecidos e parte do seu balanço aparece também em verbetes/artigos como os coligidos em G. Labica/G. Bensussan, dirs., *Dictionnaire critique du marxisme*. Paris: PUF, 1985, T. Bottomore, ed., *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, J. Bidet/E. Kouvélakis, dirs., *Dictionnaire Marx Contemporain*. Paris: PUF, 2001, Eike Bohlken-C. Henning, eds., *Marxglossar*. Berlin: Freitag, 2006, D. Walker/D. Fray, eds., *Historical Dictionary of Marxism*. Lanham (Maryland): The Scarecrow Press, 2007 el. Fraser/L. Wilde, *The Marx Dictionary*. London/New York: Continuum, 2011.

⁶⁴ Não cabe retomar aqui esta questão (aludida *supra*, nota 51); basta, somente, referir a tese do *ponto de vista do proletariado* (Lukács) como suporte do pensamento marxiano; no “prólogo” que preparei para K. Marx-F. Engels, *Manifesto do partido comunista*. S. Paulo: Cortez, 1998, pp. XXXIII-XLV, a questão é desdobrada.

e vinculada ao trabalho – e percorre-a paralelamente à contínua denúncia das manobras patronais contra ela e os seus procedimentos que, para assegurar a exploração do trabalho infantil, penalizavam duramente as crianças⁶⁵.

É de observar que “a combinação da educação com a produção material”, sempre invocada por Marx, não se prende apenas à projeção radicalmente revolucionária de superar a contraposição trabalho manual/trabalho intelectual (constitutivo elementar da divisão social do trabalho, divorciando execução de concepção, com todas as implicações daí decorrentes). Em Marx, essa projeção – que põe no horizonte do possível e do viável (e desejável) o florescimento omnidimensional da personalidade dos indivíduos (o homem total) – conecta-se também ao desenvolvimento das forças produtivas deflagrado pelo modo de produção capitalista⁶⁶. É igualmente de observar que a consequência da “combinação da educação com a produção material”, a educação politécnica⁶⁷, foi, posteriormente,

⁶⁵ Nos *Princípios do comunismo* (1847), Engels já arrolava, no programa revolucionário a implementar com o estabelecimento de um “regime democrático”, pensado como “dominação política do proletariado”, a “educação de todas as crianças [...] em estabelecimentos gratuitos estatais. Vinculação do ensino com o trabalho fabril” (cf. *Engels*. S. Paulo: Ática, vol. 17 da “Coleção Grandes Cientistas Sociais/Política”, 1981, p. 93); no *Manifesto do partido comunista*, Marx e Engels pontuam como medida do programa revolucionário: “educação pública gratuita para todas as crianças. Abolição do trabalho infantil nas fábricas na sua forma atual. Combinação da educação com a produção material etc.” (cf. K. Marx-F. Engels, *Manifesto...*, ed. cit., p. 31); a permanente defesa desse *ponto programático* ocupará Marx até seus últimos anos – em 1875, por exemplo, ele discute a forma como o “Programa de Gotha” a propõe (cf. K. Marx-F. Engels, *Obras escolhidas em três volumes*. Rio de Janeiro: Vitória, vol. 2, 1961, p. 224 e ss.). A crítica ao patronato capitalista comparece, p. ex., em F. Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. S. Paulo: Boitempo, 2010, p. 149 e ss. e em K. Marx, *O capital. Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 2008, p. 457 e ss., p. 561 e ss.

⁶⁶ Cf., p. ex., K. Marx, *O capital...*, ed. e loc. cit., p. 550-553; note-se a relevância, para a questão aqui tratada, do capítulo XIII d’*O capital* – referenciado nesta nota e na anterior.

⁶⁷ Em texto redigido em fins de agosto de 1866 (*Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório* [da Associação Internacional dos Trabalhadores] sobre algumas questões), Marx esquematiza o seu entendimento

objeto de significativas experiências e debates⁶⁸. Enfim, é importante lembrar que, na defesa da reivindicação proletária da escola obrigatória, Marx, no curso do seu desenvolvimento teórico-político, distinguiu o caráter compulsório e público da educação de qualquer “educação governamental”⁶⁹.

Igualmente como o que acima se assinalou em: a) não há discussão significativa quanto ao referido em b) e c): a tematização da problemática da educação é seguramente localizável em textos de meados da década de 1840 até os anos 1870 e, mesmo registrando matizes diferenciados, não apresenta incongruências ou giros que afetem a sua substantiva continuidade⁷⁰.

Também o que se referiu em: d) não é significativamente discutível – mas os seus desdobramentos é que são importantes. Se em Marx não encontramos uma *exposição sistemática* da problemática da educação, não encontraremos, menos ainda, uma teoria da educação sistematizada – o que parece ser uma verificação consensual à maioria dos pensadores da educação que estabeleceram com a obra de Marx uma relação profunda, não uma interlocução episódica ou pontual. Pois bem: estou convencido de que essa verificação não aponta para a existência de uma eventual

de educação, que compreende a *educação espiritual*, a *educação física* e a *educação politécnica* (cf. C. Marx – F. Engels, *Obras fundamentais. La Internacional*. México: Fondo de Cultura Económica, vol. 17, 1988, p. 18).

⁶⁸ Proposições e experiências referidas a intentos de vinculação entre os três níveis constitutivos da educação apontados por Marx (cf. a nota precedente), e que os bolcheviques designaram como “educação comunista”, podem ser rastreadas, p. ex., em textos de N. Krupskaja, M. M. Pistrak, A. S. Makarenko e P. P. Bloski. Para uma referência sintética acerca da educação politécnica, cf. o verbete correspondente (de J. Rodrigues) em I. B. Pereira e J. C. F. Lima, orgs., *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008; neste e noutros verbetes desta obra, há pertinentes indicações bibliográficas.

⁶⁹ Cf. as suas intervenções (agosto de 1869), no interior dos debates da I Internacional, reproduzidas em M. Musto, org., *Trabalhadores, uni-vos! Antologia política da I Internacional*. S. Paulo: Boitempo/Fund. Perseu Abramo, 2014, pp. 229-230.

⁷⁰ Como constataram praticamente todos os estudiosos que se debruçaram sobre as tematizações marxianas.

“lacuna” na obra de Marx: ela mostra, simplesmente, que a educação não constituiu o objeto da sua investigação (como não o constituíram a arte e tantas outras realidades e objetivações históricas da humanidade) – lembremos, repitamo-lo, mais uma vez, que Marx propôs-se à reprodução ideal da “lei econômica do movimento da sociedade moderna”, ponto arquimédico a partir do qual se torna possível a reprodução ideal do movimento da própria sociedade moderna (entenda-se: burguesa). Marx legou-nos o fundamento, a sólida base da sua teoria social (a análise do modo de produção capitalista) e a indicação da sua arquitetura, com pistas e sugestões das grandes linhas do seu desenvolvimento; não nos deixou uma teoria cerrada – antes, entregou-nos um “guia para o estudo”⁷¹. Por isso, não se me afigura pertinente, no âmbito da educação como em outros âmbitos determinados da vida social, requisitar da teoria social marxiana conteúdos específicos e particulares ao modo do que fazem, ou pretendem fazê-lo, as ciências sociais autonomizadas. Pertinente é indagar se ela, como fundante/fundadora do conhecimento teórico da sociedade burguesa, oferece elementos para reproduzir idealmente o movimento real do objeto posto na problemática da educação. Noutras palavras: é pertinente indagar se, na teoria social de Marx, encontra-se a fundamentação necessária para articular, formular e desenvolver teorias setoriais da educação. Penso que a resposta a essa indagação é afirmativa – um peremptório sim.

É possível elaborar concepções teóricas e sistemáticas da educação legitimamente legatárias compatíveis com a teoria social marxiana, sob a condição de a interlocução com Marx incorporar as mínimas condições resumidas na seção precedente desta *breve nota*, indispensáveis para evitar as contrafações dos marxismos vulgares, dos reducionismos de quaisquer espécies e do referido *esquartejamento* de Marx. Vale dizer: concepções que não reifiquem o seu objeto, atribuindo-lhe uma substancialidade, uma autonomia artificiais – que sejam capazes de apreender a sua estrutura peculiar

⁷¹ Nas palavras de Engels – cf. a carta citada na nota 10, *supra*.

na complexidade da vida social (a peculiaridade que o situa como uma das totalidades constitutivas da totalidade social concreta, macroscópica, inclusiva e dinâmica que é a sociedade burguesa). Trata-se, pois, se se quiser, de elaborar concepções teórico-sistemáticas da educação que não se estatuem como esferas teóricas independentes, como “teorias marxistas” da educação autoexplicativas e autocentradas, mas sim como concepções teórico-sistemáticas enquanto teorias setoriais integradas, articuladamente, na teoria social fundada por Marx⁷².

E a resposta claramente afirmativa àquela indagação está inscrita nas elaborações resultantes do empenho analítico, individual e/ou coletivo de que intelectuais vinculados à tradição marxista deram provas ao longo de mais de um século na crítica às teorias/filosofias da educação, à instituição escolar, a técnicas/procedimentos pedagógicos, resultantes que se podem examinar em documentação e bibliografia de público e razoável conhecimento. O acúmulo alcançado constitui um rico e diversificado acervo que, componente da tradição marxista, permite ajuizar tanto da sua própria valia na massa crítica produzida quanto da relevância e da substancialidade dos subsídios que se extraem da obra de Marx. Nessa massa crítica, não se configurou a concepção marxista da educação: configuraram-se, no plural, concepções marxistas da educação; tomaram corpo, no campo da tradição marxista, teorias setoriais da educação – teorias cuja articulação categorial, densidade e abrangência são diferenciadas e cujas implicações prático-sociais não são idênticas ou coincidentes⁷³.

⁷² Talvez valha a pena trazer à colação, aqui, entre outras a serem referidas, a problemática da estética, também objeto de tematização por Marx: sabe-se que Marx não nos deixou uma estética mas, das suas reflexões, marxistas (citemos aleatoriamente, entre outros, Plekhanov, Mehring, Lifschitz, Lukács, Lefebvre, Della Volpe, Fischer) extraíram elementos substantivos para a construção (mais ou menos) sistemática de teorias estéticas.

⁷³ Reiterando que não possuo um conhecimento detalhado da área da educação, atrevo-me a avaliar como os esforços mais exitosos até agora realizados nesta direção aqueles dos marxistas que incorporam a contribuição

E se uma interlocução adequada com a teoria social de Marx – isto é, com a apropriação dos avanços operados pela tradição marxista, mas sem substituir a escritura marxiana pelos seus intérpretes⁷⁴ – é indispensável, repita-se, para a elaboração fundada de tais concepções teórico-sistemáticas, nem mesmo com ela questões e dilemas basilares de natureza teórica estão obviados, porque, entre outras razões, existem objetivamente, no interior da tradição marxista, disputas interpretativas muito complexas e polêmicas que não podem ser vistas como fechadas e demandam um exame acurado das suas bases teóricas. No caso da educação, para dar uma noção de algumas dessas questões, indiquem-se apenas três que segregam núcleos particularmente problemáticos:

- a) a questão da ideologia⁷⁵ – se não se pode pensar uma concepção teórico-sistemática da educação sem enfrentar esta questão, põe-se a opção de operar com o conceito marxiano de ideologia desenvolvido em 1845-1846 (em *A ideologia alemã*), nitidamente crítico-negativo, ou de recorrer ao conceito elaborado

gramsciana, capaz de superar viéses economicistas (ainda que muitos tenham enfermado de um tendencial reducionismo politicista). Após a adequada publicação dos escritos de Gramsci – e entendo que o seu marco foi a edição crítica dos *Cadernos do cárcere* sob a responsabilidade de V. Gerratana (*A. Gramsci, Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975) –, a leitura do comunista sardo foi corretamente dimensionada, tanto mais se subsidiada com o recurso ao bem posterior *Dizionario gramsciano. 1926-1937* (Roma: Carocci, 2009, aos cuidados de G. Liguori e P. Voza). Desde 1999, tem-se, no Brasil, edições rigorosas tanto dos *Cadernos...* quanto dos *Escritos políticos* e das *Cartas do cárcere* (lançadas, sob a responsabilidade de Carlos Nelson Coutinho, entre 1999 e 2005, pela Civilização Brasileira, do Rio de Janeiro). Recordemos que a obra de Gramsci foi criativa e diferencialmente recepcionada no Brasil por vários estudiosos, com destaque especial para Carlos Nelson Coutinho e Edmundo Fernandes Dias e, entre os mais jovens, Marcos Del Roio e Álvaro Bianchi.

⁷⁴ Mas não só – a qualificação exigida dos pensadores, como vimos, requer também a interlocução com a cultura e a ciência contemporâneas que se desenvolvem *fora* do circuito teórico marxista.

⁷⁵ É claro que, do ponto de vista teórico, não se pode tomar senão como paupérrima a *ideologia* tal como conceptualizada a partir da II Internacional, relacionada direta e imediatamente às “concepções de mundo” burguesa e proletária.

em finais dos anos 1850 (que comparece no prefácio, de janeiro de 1859, de *Para a crítica da economia política*), que não exclui o anterior, mas é muito mais abrangente que ele, ou, ainda, de incorporar tratamentos mais recentes e inovadores da questão⁷⁶. Dessas diversas alternativas resultam diferentes equacionamentos para as concepções teórico-sistemáticas da educação;

- b) a questão da essência e da natureza humanas – nenhuma elaboração sistemática referida à educação, reivindicando-se articulada à teoria social de Marx, pode eludir o debate sobre dimensões propriamente antropológicas, debate inconcluso que põe em tela a *concepção de homem*; são substantivas as polêmicas para avaliar em que medida é possível afirmar que uma tal concepção está contida na teoria marxiana e de qual é, nela, o seu estatuto⁷⁷;
- c) a questão da personalidade – imbricado diretamente na questão anterior, está o complexo problema da constituição do indivíduo humano singular (em Marx, sempre indivíduo *social*), que supõe, para elaborações sistemáticas na área da educação, entre outros, a elucidação e o conhecimento dos mecanismos e dispositivos ligados à produção/reprodução da subjetividade e à dinâmica mental, com a óbvia remissão também à psicologia⁷⁸.

⁷⁶ Penso, especialmente, no cuidado – muito original e, a meu juízo, plenamente compatível com os fundamentos da teoria marxiana – que a questão recebeu de Lukács em *Para uma ontologia do ser social* (cf., na ed. cit., o vol. II, p. 355 e ss.).

⁷⁷ “Essência humana” não se identifica com “natureza humana”. Sobre essas duas categorias, cf. a longa nota (a de nº 164) aposta à “apresentação” a K. Marx, *Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, ed. cit., pp. 158-160, que arrola bibliografia pertinente. Cabe registrar que um título de destaque, ali citado, teve recente edição entre nós: G. Márkus, *Marxismo e antropologia. O conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. S. Paulo/Criciúma: Expressão Popular/EDIUNESC, 2015.

⁷⁸ Aqui, como na questão anterior, a produção dos marxistas apresenta-se como campo problemático dos mais complexos, confrontando perspectivas

O signatário dessa breve nota carece da competência exigível para avaliar em que escala a problematidade aqui rapidamente sugerida marcou concretamente a elaboração marxista de concepções teórico-sistemáticas da educação no curso do século XX. Mas – levando em conta o que se assinalou precedentemente – não parece uma hipótese sem base supor que elas, certamente em medida diversa, trazem em sua formulação várias limitações, o que, de algum modo, exige revisões e sobretudo ampliações para dar conta de como as transformações societárias próprias da transição do século XX ao XXI as interpelam e, sobretudo, identificar a eventual exigência do seu *aggiornamento*. Com efeito, mesmo aquelas formulações do último terço do século XX (como as que constituem a pedagogia histórico-crítica) defrontaram-se com processos que, então emergentes, já hoje são

teóricas que disputam a sua vinculação com o pensamento marxiano de modo nem sempre claro nem livre de ambiguidades e ecletismos – estão em jogo articulações de finas e evanescentes mediações que envolvem a relação dos quadros sociais do conhecimento e a estrutura social, do sujeito individual e da consciência social etc. nas fronteiras da ontologia e da epistemologia. Uma das linhas exploradas pelos marxistas franceses – a que se constitui a partir de G. Politzer, passa por H. Wallon e encontra expressão cuidadosa em Sève (L. Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris: Ed. Sociales, 1969; há que levar em conta o substantivo desenvolvimento filosófico-antropológico da obra de Sève, registrado em textos mais recentes: *Penser avec Marx aujourd'hui*. 1. *Marx et nous*. 2. “L’Homme?”. Paris: La Dispute, 2004-2008; cf. também *Qu’est-ce que la personne humaine. Bioéthique et démocratie*. Paris: La Dispute, 2006) – é especialmente fecunda. Noutro nível, é um referencial complementar o trabalho da hoje ex-marxista Heller (A. Heller, *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Riuniti, 1975). Esse campo problemático está cortado por perspectivas teóricas contrapostas – um pequeno exemplo: se o marxista Goldmann incorporava a epistemologia de J. Piaget em passos essenciais da sua obra (para ele, Piaget “reencontrou empiricamente [...] quase todas as posições fundamentais que Marx formulara cem anos antes no domínio das ciências sociais” – cf. L. Goldmann, *Marxisme et sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1970, p. 29), em Duarte, outro marxista, encontra-se sólida argumentação que questiona duramente as implicações da obra piagetiana na educação (N. Duarte, *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004).

claramente tendências consolidadas – por isso, devem exigir novas análises *necessárias* para o avanço das elaborações da tradição marxista no seu âmbito, senão sob o risco de se tornarem, a curto ou a médio prazo, insuficientes.

Na perspectiva de um tal *aggiornamento*, há que não subestimar as variáveis que o dificultam, variáveis políticas, ídeo-culturais, institucionais etc. – entre elas, o supra-referido *Zeitgeist* dos “tempos conservadores”, engrenado a uma intensa *decadência ideológica*⁷⁹; também por isso a interlocução dos pensadores marxistas da educação com o pensamento social contemporâneo vê-se problematizada: os aportes de outras áreas de conhecimento que poderiam/podem ser apropriados mostram-se muito amesquinçados pelos estilos de pensamento atualmente dominantes nas ciências sociais e humanas, afetadas pela retórica da “crise dos paradigmas”, que condenam as “grandes narrativas”⁸⁰. E se o ponto de partida desse *aggiornamento* é a compreensão das transformações societárias em curso, agora a crítica da Economia Política marxiana já não basta, como já não bastam os seus

⁷⁹ A expressão tão somente denota a degradação do pensamento que serve à ordem, degradação emergente entre economistas na terceira década do século XIX e generalizada na cultura própria à sociedade burguesa depois de 1848 – cf. K. Marx, posfácio da 2ª. ed. (1873) d’*O capital* (na ed. cit., a passagem encontra-se em I, vol. 1, pp. 23-24) e o ensaio lukacsiano “Marx e o problema da decadência ideológica” (in G. Lukács, *Marxismo e teoria da literatura*. S. Paulo: Expressão Popular, 2010).

⁸⁰ Sobre as questões aqui envolvidas, cf., entre muitos títulos, o já citado “G. Lukács: um exílio na pós-modernidade”, A. Callinicos, *Against Postmodernism*. Cambridge: Polity Press, 1989, T. Eagleton, *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 (mas também *Depois da teoria. Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005) e E. M. Wood e J. B. Foster, orgs., *Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, além do didático ensaio de J. E. Evangelista, *Teoria social pós-moderna. Introdução crítica*. Porto Alegre: Sulina, 2007. Poucas das “ciências sociais e humanas” foram tão afetadas por tais estilos quanto a *história* – parte do processo que a tornou o que hoje ela é está sinalizado em F. Dosse, *A história em migalhas. Dos Annales à Nova História*. S. Paulo/Campinas: Ensaio/UNICAMP, 1994; alguns efeitos das tonalidades dominantes desses estilos (com ênfase no Brasil) estão registrados em D. B. de Melo, org., *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

desenvolvimentos até os inícios do último quartel do século XX: o capitalismo da era monopólica pós-anos 1970, pelas mudanças que operou na dinâmica produtiva, com rebatimentos que incidiram (e incidem) fortemente no “mundo do trabalho”⁸¹, na relação entre ciência/tecnologia/produção, na estrutura de classes (e na própria estrutura da família⁸²), na mercantilização total dos serviços, na dinâmica cultural etc., exige um novo trato⁸³.

Nessa linha argumentativa, torna-se claro que o eventual *aggiornamento* em tela requer muito mais que o *ponto de partida necessário* de uma crítica *contemporânea* da Economia Política: requer, para além de uma revisão crítica das concepções teórico-sistemáticas da educação elaboradas no curso da segunda metade do século XX, que identifique, em face da contemporaneidade, os conteúdos válidos dos seus “núcleos duros” e localize as suas eventuais debilidades e insuficiências, pesquisas – factuais, empíricas, mas também prospecções de natureza teórica – sobre novos condicionantes *contemporâneos* da educação. Está mais ou menos clara, para os pensadores marxistas da área da educação, a distinção entre contributos de variada ordem *sobre a educação*⁸⁴

⁸¹ Na bibliografia brasileira, são aqui referenciais os estudos de Ricardo Antunes.

⁸² É de assinalar o restrito conhecimento da produção de marxistas sobre instituições como a família – p. ex., investigações como a de Therborn (G. Therborn, *Sexo e poder. A família no mundo. 1900-2000*. S. Paulo: Contexto, 2006) são pouco exploradas. O mesmo ocorre – não casualmente – com elaborações pertinentes a outros níveis e instâncias da vida social.

⁸³ É fato que, nas três últimas décadas, houve uma notável renovação da tradição marxista no terreno da crítica da Economia Política – embora seja inegável que as pesquisas mais rigorosas (como a encetada, p. ex., por Mészáros no citado *Para além do capital*) ainda não ofereçam uma compreensão suficiente do capitalismo dos nossos dias. Entretanto, a renovação não se limitou à crítica da Economia Política – em relação a praticamente todas as transformações societárias ocorrentes no capitalismo contemporâneo há documentação, produzida e em produção pela tradição marxista, que já propicia a crítica do essencial do pensamento social dominante e de realidades que ele (mal) expressa.

⁸⁴ De que é exemplo o conhecido trabalho sociológico de P. Bourdieu e J. C. Passeron, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

e teorias da educação; numa perspectiva que se reclame marxista, estas últimas gozam de uma “autonomia relativa” em face daqueles. “Autonomia relativa” está longe de equivaler a separação ou independência – o que significa que, no caso dos marxistas, suas teorias (setoriais) da educação devem orientar os estudos sobre educação, mas, de outra parte, devem também incorporar os novos elementos que eles podem sinalizar. Talvez as implicações dessa interação fiquem claras se tomarmos como objeto a pedagogia histórico-crítica desenvolvida no Brasil. As suas bases e a sua estrutura desenvolveram-se, no último terço do século XX; cabe investigar se as transformações operadas no Brasil, no plano econômico-social e político, especialmente a partir de finais da década de 1990, acarretam (ou não) rebatimentos nas suas bases e na sua estrutura⁸⁵. Parece ter fundamento a hipótese de que a pedagogia histórico-crítica, em face do estoque recente de estudos sobre a educação, apresenta-se com relativa solidez – mas há que colocar essa hipótese à prova. Tudo indica, todavia, que uma prova inequívoca haveria de residir em testar a viabilidade – nas condições contemporâneas

Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. Ou ainda contributos referidos a realidades nacionais, como, para o Brasil, H. M. Levin *et alii*, *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984 e, para a Argentina dos anos 1990, P. A. Gentili, *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.

⁸⁵ Transformações, por exemplo, na formulação da política social da educação, desde então, marcada por uma inédita *heteronomia* – pense-se na sua adequação às normativas do Banco Mundial –, por um também inédito processo de sucateamento das agências educacionais públicas etc.; já há, entre os intelectuais da área, relativo acúmulo sobre tais transformações, que impactam decisivamente a organização e a dinâmica das instituições encarregadas da educação formal (no caso da universidade, pense-se, p. ex., na verdadeira *contra-reforma* iniciada no primeiro mandato presidencial de F. H. Cardoso e continuada nos governos seguintes, assim como nas exigências atuais das agências de fomento à pesquisa). Para tais transformações e seus impactos, cf., entre muitos, os estudos pertinentes de G. Frigotto e R. Lehrer; um produtivo esforço para detectar alguns dos novos condicionantes referidos acima, no corpo desta *breve nota*, encontra-se em J. C. França Lima e Lúcia M. W. Neves, orgs., *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

(e institucionais) das atividades educativas e pedagógicas, em geral objetos dos estudos sobre a educação – da pedagogia histórico-crítica como diretriz efetiva de práticas educativas e pedagógicas. Ou, inversamente, em determinar concretamente os impeditivos contemporâneos dessa efetivação.

Levados em conta os elementos desfavoráveis, inferíveis a partir do *Zeitgeist* dos “tempos conservadores” e da política social da educação, poderia parecer que as perspectivas imediatas do eventual *aggiornamento* a que estamos nos referindo não são das melhores. Contudo, o acúmulo já alcançado no acervo a que também nos referimos sugere que o potencial criativo que ele porta é de tal monta que os desafios do tempo histórico presente serão positivamente solucionados – e com tanta maior força se a velha toupeira continuar avançando no seu trabalho discreto, mas imparável.

REFERÊNCIAS

ANDERSON Perry. **Afinidades seletivas**. São Paulo-SP: Boitempo, 2002.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental/Nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo-SP: Boitempo, 2004.

ANYON, Jean. **Marx and Education**. New York: Routledge, 2011.

ARON, Raymond. **Marxismes imaginaires**. Paris: Gallimard, 1970.

BIDET, Jacques. KOUVÉLAKIS, Eustache. **Dictionnaire Marx Contemporain**. Paris: PUF, 2001.

BOGDANIC, Luka. **Praxis. Storia di una rivista eretica nella Jugoslavia di Tito**. Roma: Aracne, 2010.

BOHLKEN, Eike. HENNING, Christoph. **Marxglossar**. Berlin: Freitag, 2006.

BORÓN, Atílio. (org). **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. Buenos Aires/S. Paulo: CLACSO/Expressão Popular, 2007.

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

- BOURDIEU, Pierre. PASSERON Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BROUÉ, Pierre. **História da Internacional Comunista. 1919-1943**. São Paulo-SP: Sundermann, I-II, 2007.
- CALLINICOS, Alex. **Against Postmodernism**. Cambridge: Polity Press, 1989.
- CHEPTULIN, Alexander. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. S. Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- CLAUDÍN, Fernando. **A crise do movimento comunista**. S. Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CORNU, Auguste. **Karl Marx et Friedrich Engels: leur vie et leur oeuvre**. Paris: PUF, I-IV, 1958-1970.
- COSTA NETO, Pedro Leão. Notas introdutórias sobre a publicação das obras de Marx e Engels. **Crítica marxista**, São Paulo, n. 30, p. 49-65, abr. 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CUEVA, Agustín. (org.). **Tempos conservadores: A direitização no Ocidente e na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- DAMEN Onorato. **Gramsci, tra marxismo e idealismo**. Milano: Prometeo, 1988
- DANGEVILLE, Roger. **Critique de l'éducation et de l'enseignement**. Paris: Maspero, 1976.
- DEUTSCHER, Isaac. **Stalin. Uma biografia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo/Campinas: Ensaio/UNICAMP, 1994.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ELLENSTEIN, Jean. **O Estalinismo: História do fenómeno estaliniano**. Lisboa: Europa-América, 1976;

ENDERLE, Rubens. **O capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, livros I-II, 2013-2014.

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

EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria social pós-moderna: Introdução crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

FETSCHER, Iring. **Karl Marx e os marxismos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FINESCHI, Roberto. BELLOFIORE, Riccardo. (eds.). **Re-Reading Marx. New Perspectives after the Critical Edition**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

FINESCHI, Roberto. **Un nuovo Marx**. Roma: Carocci, 2008.

FOSTER, John. Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRANÇA LIMA, Júlio César. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FRASER, Lawrence Wilde. **The Marx Dictionary**. London/New York: Continuum, 2011.

GARAUDY, Roger. **Perspectivas do homem. Existencialismo, pensamento católico, marxismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

GENTILI, Pablo. **Poder económico, ideología y educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.

GIDDENS, Anthony. **As novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDMANN, Lucien. **Le dieu caché**. Paris: Gallimard, 1955.

GOLDMANN, Lucien. **Marxisme et sciences humaines**. Paris: Gallimard, 1970.

GOULDNER, Alvin. **The Coming Crisis of Western Sociology**. New York: Basic Books, 1970.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1981.

HELLER, Àgnes. **Sociologia della vita quotidiana**. Roma: Riuniti, 1975.

- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- HOBSBAWM, Eric. (org.). **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, I, 1979.
- HOFSTADTER, Richard. **O anti-intelectualismo nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- HOLZ, Hans Heinz. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- JAY Martin. **Marxism and Totality: the Adventures of a Concept from Lukács to Habermas**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1984.
- JOLL, James. **La II Internacional: 1889-1914**. Barcelona: Icaria, 1976
- KAUTSKY, Karl. **As três fontes do marxismo**. São Paulo: Global, s.d.
- KOFLER, Leo. **História e dialética: estudos sobre a metodologia da dialética marxista**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.
- KOLAKOWSKI, Leszek. **Main Currents of Marxism**. New York: W. W. Norton, 2005.
- KRIEGLER, Annie. **Les Internationale souvrières**. Paris: PUF, 1964.
- LABICA, Georges. BENSUSSAN, Geraud. **Dictionnaire critique du marxisme**. Paris: PUF, 1985.
- LENIN, Vladimir Ilyich. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ,
- LENIN, Vladimir Ilyich. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa/Moscovo: Avante!/Progresso, I, 1977.
- LEVIN, Henry. (org). **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- LOMBARDI, José Claudinei. (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas/Caçador: Autores Associados/Universidade do Contestado, 2001.
- LOSURDO, Domenico. **Stalin. História crítica de uma lenda negra**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Geschichte und Klassenbewusstsein**. Berlin: Malik-Verlag, 1923.

LUKÁCS, György. **Marx e Engels como historiadores da literatura**. Porto: Nova Crítica, s.d.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, I, 2012.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MAITAN, *Livio*. **Il marxismo rivoluzionario di Antonio Gramsci**. Milano: Nuove Edizioni Internazionali, 1987,

MANDEL, Ernest. **A formação do pensamento econômico de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MARKOVIC, Mihailo. **Dialéctica de la praxis**. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia. O conceito de “essência humana” na filosofia de Marx**. S. Paulo/Criciúma: Expressão Popular/EDIUNESC, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org). **Pedagogia histórico-crítica. 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **El capital**. México: Siglo XXI, 1975-1981.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia. História crítica do pensamento econômico**. São Paulo: DIFEL, I-II-III, 1980-1985.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. S. Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, vol. 2, 1961.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras fundamentais: la Internacional**. México: Fondo de Cultura Económica, vol. 17, 1988, p. 18).

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política**. S. Paulo/Rio de Janeiro: Boitempo/UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Mathematische Manuskripte**. Kronberg im Taunus: Scriptor, 1974.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**. Trad. de R. Barbosa e F. R. Kothe. S. Paulo: Abril Cultural, col. Os Economistas, vol. III, t. 1, 1984.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDVEDEV, Roy. **Um Stalin desconhecido**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MEHRING, Franz. **Karl Marx: a história de sua vida**. São Paulo: Sundermann, 2013.

MELO, Demian Bezerra de. (org). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo/UNICAMP, 2002,

MUSTO, Marcello. (org.). **Trabalhadores, uni-vos! Antologia política da I Internacional**. São Paulo: Boitempo/Fund. Perseu Abramo, 2014.

NETTO, José Paulo. (org). **Stalin**. São Paulo: Ática (col. Grandes Cientistas Sociais), 1982.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

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

ORSO, Paulino José. (org), **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014.

PARSONS, Talcott. **The Social System**. New York: Free Press of Glencoe, 1959.

PAULA, José Antonio de (org.). **O ensaio geral: Marx e a crítica da economia política (1857-1858)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PETROVIC, Gajo. **Marxismo contra stalinismo**. Barcelona: Seix Barral, 1970.

PINASSI, Maria Orlanda. LESSA, Sergio. (orgs.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Fulgor, 1963.

PRUYN, Marc. HUERTA-CHARLES, Luis. (eds.). **Teaching Peter McLaren. Paths of Dissent**. New York: P. Lang, 2005.

ROCHA, Ronald. **O movimento socialista no limiar dos impérios financeiros**. Belo Horizonte: O Lutador, 2006.

ROSSI, Mario. **Da Hegel a Marx**. Milano: Feltrinelli, 4 vols., 1974-1976.

RUBEL, Maximilien. **Karl Marx: essai de biographie intellectuelle**. Paris: M. Rivière, 1957.

RUGIU, Antonio Santoni. **L'Uomo fa l'Uomo**. Firenze: La Nuova Italia, 1976.

SALVADORI, Massimo. "A crítica marxista ao stalinismo". In: HOBBSAWM, Eric. (org). **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, VII, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SARUP, Madan. **Marxism and Education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

SÈVE, Lucien. **Marxisme et théorie de la personnalité**. Paris: Ed. Sociales, 1969.

SILVA, José Jairo. Imposturas intelectuais: algumas reflexões. **Natureza humana. Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**. São Paulo, vol. 6, nº 01, p. 87-99. Jan/jun. 2004.

SILVA, Ludovico. **Anti-manual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos**. Caracas: Monte Ávila, 2008.

SILVA Ludovico. **O estilo literário de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- SOKAL, Alan. Bricmont, Jean. **Imposturas intelectuais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.
- SWEDBERG, Richard. **Max Weber e a ideia de sociologia econômica**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/Beca, 2005.
- THERBORN, Goran. **Sexo e poder. A família no mundo. 1900-2000**. São Paulo: Contexto, 2006.
- THOMPSON, Edward Palmer. ***A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser***. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. ***Ciência e revolução: o marxismo de Althusser***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- VOLKOGONOV, Dmitri. **Stalin**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1-2, 2004.
- VRANICKI, Predrag. **Storia del marxismo**. Roma: Riuniti, I-II, 1973.
- WALKER, Davi. FRAY, Daniel. **Historical Dictionary of Marxism**. Lanham (Maryland): The Scarecrow Press, 2007.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.
- WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. S. Paulo: EDUSP, 1992.
- WINOCK, Michael. **O século dos intelectuais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- WITTIG, Horst Erich. **Karl Marx: Bildung und Erziehung**. Schöning: Paderborn, 1968.
- WOOD, Eleen Meiksins. FOSTER, John Bellamy. (orgs). **Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **A educação brasileira e a tradição marxista**. São Paulo/Natal: Moraes/EDUFRN, 1996.

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: RELAÇÕES TRABALHO EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DESAFIOS PARA A PESQUISA

Conceição Paludo

Introdução

Esse artigo⁸⁶ é resultante de análise bibliográfica das obras de Karl Marx, algumas escritas em parceria com Friedrich Engels. Ambos foram companheiros de jornada, tanto no esforço teórico de explicitação de uma teoria que desvelasse, sem mistificações, a realidade, quanto na luta para o avanço na organização dos trabalhadores. O conteúdo central, como o título anuncia, é a reflexão sobre os desafios para a pesquisa, desde o Materialismo Histórico Dialético, considerando a relação trabalho educação e movimentos sociais.

Para o desenvolvimento do mesmo, em um primeiro momento, foi situado, ainda que brevemente, o contexto de afirmação do Materialismo Histórico Dialético⁸⁷; em seguida, procurou-se resgatar alguns dos pilares que sustentam essa perspectiva para, então, trabalhar o entendimento de Marx e Engels acerca da relação trabalho e educação. Logo a seguir, buscou-se pontuar alguns desafios para a pesquisa.

⁸⁶ O artigo consiste no aprofundamento do minicurso ministrado no ano de 2013, na 36ª reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, para o Grupo de Trabalho 09 (GT09) – Trabalho e Educação – coordenado pela professora Sonia Maria Rummert, tendo como vice-coordenadora a professora Geórgia Sobreira dos Santos Cêa.

⁸⁷ Importante observar que parte do estudo, realizado para ministrar esse minicurso, serviu como base para a elaboração de um artigo. PALUDO, C.; BILHALVA, F. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Autores Associados, 2014.

Dedicamo-nos, de agora em diante, a explicitação do conteúdo trabalhado no minicurso, permeada pela lógica analítica que possibilitou a construção do mesmo e o trabalho realizado no GT 09, da ANPED.

Breve contextualização do período de consolidação do materialismo histórico dialético

Marx e Engels viveram no século XIX, no contexto europeu, no qual a nova classe burguesa ia deixando de ser revolucionária e a organização política dos trabalhadores teve um grande avanço. Naquele período, na Europa, duas tendências destacavam-se pelo seu protagonismo: uma, de caráter democrático-liberal, dirigida pela burguesia mais progressista e, outra, de caráter nacionalista e de independência, que é marcada pelos ideais socialistas, tendo, à frente, os movimentos proletários, defensores da democracia, intelectuais e trabalhadores. Essas tendências iniciam com a Revolução Francesa, espalham-se com as guerras napoleônicas e, depois de um período de contenção, sobretudo durante o período da Santa Aliança – 1815 e 1830, retornam numa espécie de onda revolucionária e se intensificam entre os anos de 1830 e 1848, atingindo seu auge, no século XIX, com a Comuna de Paris – 1871 (BOTTOMORE, 2010).

Nesse período, a organização dos trabalhadores foi bastante fortalecida, podendo-se citar, a partir de Bottomore (2010), como exemplos:

- Associação Patriótica Alemã (1833), que em 1834, é transformada na Liga dos Proscritos, tendo como referente “a igualdade e a solidariedade entre os homens”, inspirados nos ideais dos utopistas franceses.

- Em 1836, em Paris, é fundada uma nova liga, a Liga dos Justos que se constituiu em associação secreta, de caráter conspirativo e revolucionário.

- Em Londres a Liga dos Justos travou contato com ideias das *trade-unions*, do movimento cartista e das ideias de operários fabris e exilados políticos de diversos países europeus.

- Em Bruxelas, Marx e Engels envolveram-se num intenso movimento político e, em 1846, fundaram o Comitê

de Correspondência Comunista, que expressava a percepção dos militantes comunistas da Inglaterra, França, Alemanha, Bélgica e Suíça, acerca da necessidade de internacionalizar as lutas e superar o nacionalismo proletário.

– O I Congresso, realizado em Londres, em 1847, aprovou a mudança da Liga dos Justos para Liga dos Comunistas que existiu até novembro de 1852 e foi antecessora da Associação Internacional dos Trabalhadores (I Internacional – AIT), criada em 1864.

– Na Comuna de Paris de 1871, os trabalhadores experimentam, de fato, o poder.

Marx e Engels foram ao mesmo tempo teóricos e militantes dirigentes desse movimento social e político que se fortalecia. Suas formulações, portanto, ganham sentido profundo e vida, quando inseridas ou estudadas de modo vinculado ao contexto no qual viveram.

A obra de Marx, grande parte dela em parceria com Engels, pode ser analisada a partir de três influências⁸⁸: a filosófica, cuja maior contribuição foi da filosofia alemã, notadamente Hegel, podendo ser situadas: Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, A Questão Judaica, Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844; A Sagrada Família ou a Crítica da Crítica Crítica: Contra Bruno Bauer e seus consortes; Contribuição para a Crítica da Filosofia do Direito em Hegel: Introdução, Teses contra Feuerbach; A Ideologia Alemã e Miséria da Filosofia. A segunda ênfase é a política, influenciada pela política francesa, principalmente dos socialistas utópicos, como Henri Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen e pode-se destacar: Trabalho Assalariado e Capital; Manifesto do Partido Comunista; As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850; Mensagem da Direção Central da Liga Comunista; e O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Por fim, a terceira ênfase é a econômica, cuja maior influência foi da

⁸⁸ Uma excelente obra biográfica sobre Marx (e Engels) encontra-se na obra GABRIEL, Mary. Amor & Capital. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. RJ: Zahar, 2013.

economia política inglesa, com Adam Smith e David Ricardo, sendo marcado pelas obras: Grundrisse; Contribuição à Crítica da Economia Política; Salário, Preço e Lucro e O Capital.

Alguns autores trabalham em termos de diferenciar a produção teórica do Marx jovem, filósofo, da do Marx maduro, político e economista. Em nosso entendimento, tal diferenciação constitui um equívoco, pois há um amadurecimento teórico, por parte de Marx e Engels, que se forma na superação do idealismo filosófico, cuja base é Hegel, assim como do materialismo mecanicista de Feuerbach, decorrente da pesquisa e da inserção no movimento político real da sociedade, buscando suas determinações centrais. O esforço realizado era o de entender a sociedade, na qual a organização econômica e política também vinham tomando forma. Há uma relação estreita entre a consolidação da classe burguesa como hegemônica, a construção dos aparatos do Estado capitalista, que pelo consenso ou pela força garantiam a hegemonia, e o avanço na organização dos trabalhadores. O que se constata, lendo o autor, é de que as ênfases não são estanques, relacionam-se, estando presentes no conjunto da obra, podendo ser analisadas na perspectiva do avanço na elaboração do materialismo histórico e dialético.

Podem-se pesquisar na obra de Marx diversos aspectos que são absolutamente fundamentais para o entendimento da atualidade como, por exemplo, o Estado e seu papel na sociedade de classes. Na sequência, apenas retomamos o que parece ser nuclear, para a compreensão de sua proposição da relação trabalho educação, movimentos sociais e os desafios para a pesquisa.

O materialismo histórico dialético como teoria explicativa da história e como método científico para a compreensão da realidade

Como se disse anteriormente, Marx estudou a obra de Hegel, o que fez dando especial atenção a sua interpretação da história, negando o princípio imanente: ‘espírito absoluto’, ‘espírito do mundo’, ‘Deus’, ao qual atribuíamos o desenvolvimento histórico. Ele não considerava os seres humanos

a partir e somente pela sua capacidade de conhecer e tampouco apenas como um objeto sensível, como Ludwig Feuerbach que, ao contrário de Hegel, desenvolveu o materialismo mecanicista. Em Feuerbach, nada resta aos seres humanos a não ser se conformar, frente ao determinismo do modo de produção da vida em sociedade. Por isso, nas teses sobre Feuerbach, Marx procura demonstrar os limites da filosofia especulativa para a compreensão do real, afirmando que não basta interpretar o mundo, é necessário transformá-lo (MARX; ENGELS, 2009).

É a partir do encontro com Hegel e com Feuerbach que inicia o processo de formulação da perspectiva materialista histórica e dialética. Pode-se dizer que Karl Marx e Friedrich Engels realizaram uma inversão da filosofia idealista de Hegel: a essa nova dialética chamaram de materialista. Para eles, o movimento histórico é derivado das condições materiais de produção da vida dos seres humanos, que são construídas pelos próprios seres humanos.

A reinterpretção da dialética de Hegel, diz respeito, principalmente, à materialidade histórica. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos seres humanos exige sua concretude. Na Ideologia Alemã, essa formulação toma a forma mais completa:

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [*Reflexe*] e ecos ideológicos desse processo de vida. Também as fantasmagorias [*Nebeileidungen*] nos cérebros dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a premissas materiais. A moral, a religião, a metafísica e toda outra [*sonstige*] ideologia, e as formas da consciência que lhes corresponde, não conservam assim por muito tempo a aparência de autonomia [*Selbständigkeit*].

Não tem história, não tem desenvolvimento são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento (MARX; ENGELS, 2009, p. 31-32).

Como se observa na citação, Marx e Engels não analisam o desenvolvimento como um movimento apenas racional, pelo contrário, a consciência humana é condicionada pela materialidade que, quando alterada, altera também o pensamento.

Entretanto, as transformações operadas na realidade não ocorrem de forma espontânea e a sociedade não se forja sem a ação humana – o trabalho. O que sustenta a existência dessa concretude, para os autores, é o trabalho, uma vez que ele funda o ser social.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a se distinguir dos animais assim que começam a produzir os meios de vida [...] Ao produzirem os seus meios de vida, os homens reproduzem a sua própria vida material. [...]. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

É o trabalho, também, que produz a sociedade enquanto totalidade e que forja a sociabilidade humana:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mão –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2002, p. 211).

Daí a importância da relação entre o trabalho e o desenvolvimento social e humano; assim como da historicidade para o estudo dos fenômenos sociais. Na atualidade, acentua-se a necessidade da recuperação de uma perspectiva histórica também para a compreensão dos fenômenos da natureza.

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Com essa formulação, Marx agrega a influência política e econômica que explicitamos acima. Aqui, pode-se perceber também a emergência da classe social, da luta política, da ideologia e da totalidade como categorias fundamentais para a análise do desenvolvimento histórico; assim como para dar sustentação teórica a uma interpretação da dinâmica social e das lutas políticas do período.

A divisão social do trabalho, para os autores, é o que explica os diferentes modos de produção, assim como a divisão dos indivíduos entre si e a alienação.

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade; ou seja, cada uma das fases da divisão do trabalho determina também a divisão dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX; ENGELS, 2009, p. 26).

Em cada época histórica, o trabalho assume uma determinada forma e dele decorre o processo de alienação,

como trabalho alienado. A alienação é resultante da divisão social do trabalho e corresponde à dissociação entre o trabalho, em seu sentido ontológico, e a sua exploração como de força de trabalho. O trabalho deixa de cumprir um papel ontocriativo e construtivo, propriamente. A alienação é o estranhamento que os seres humanos adquirem ao externalizarem o produto do seu trabalho, fundamentalmente.

[...] essa consolidação do nosso próprio produto como força objetiva [*sachlichen Gewalt*] acima de nós que escapa ao nosso controle, contraria as nossas expectativas e aniquila os nossos cálculos, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até os nossos dias. O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que surge pela cooperação [*Zusammenwirken*] dos diferentes indivíduos, requerida [*bedingte*] na divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos – porque a própria cooperação não é voluntária, mas natural – não como o seu próprio poder unido, mas como uma força alienada [*fremde*] que existe fora deles, da qual não sabem donde vem e a que se destina, que eles, portanto, não pode dominar e que, ao contrário, percorre uma série peculiar de fases e etapas de desenvolvimento independentemente da vontade e do esforço dos homens, e que até mesmo dirige essa vontade e esse esforço (MARX; ENGELS, 2009, p. 49).

Da mesma forma, é a divisão social do trabalho que permite compreender a luta de classes e suas contradições, dando origem às transformações dos diferentes modos de produção da vida, em cada tempo, que é sempre histórico.

Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas haviam se desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica

transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (MARX, 2008, p. 47-48).

A citação acima demonstra que Marx e Engels aprimoram seu entendimento do trabalho humano como gerador de valor e a ideia das contradições de classe como produto histórico. É importante ressaltar que o caráter histórico e dialético da obra dos autores impossibilita concebê-la como determinista, no que se refere à impossibilidade de superação de um modo de produção da vida em sociedade; assim como da relação entre a infraestrutura e a superestrutura da sociedade, entre a base material e a consciência. Ao contrário, a determinação⁸⁹ está no que se refere à fundamentação do papel do trabalho como construtor do ser social e de sua centralidade na totalidade das relações sociais, porque é através dele que nós, os humanos, garantimos a nossa sobrevivência material e nos tornamos seres sociais. A concepção dialética da história reforça o movimento como superação constante, que somente é possível através da 'luta e unidade de contrários'⁹⁰.

Com esses pressupostos, Marx acentuou o caráter material das relações sociais: os homens se organizam na sociedade, a partir do trabalho, para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico, explicitando como eles vêm se organizando através de sua história.

⁸⁹ Nesse contexto, determinação não significa determinismo. Determinação trata do fundamento e do princípio geral do desenvolvimento das relações e, por conseguinte, dos processos de consciência. Como seres humanos, as formas de consciência, produto do trabalho, elevam a complexidade deste mesmo Trabalho, o que permite o desenvolvimento histórico da humanidade, a organização de diferentes tipos de modos de produção. Por outro lado, o determinismo relaciona-se à perspectiva estática de compreensão do real. Em suma, é idealista e justificadora das relações sociais de dominação. Daí, a imprecisão e crítica apressada ao materialismo dialético como determinista serem insuficientes.

⁹⁰ Luta e Unidade dos Contrários constitui-se enquanto uma das leis da dialética materialista, onde o movimento da realidade só ocorre por meio da confrontação de dois polos contrários que, ao entrarem em choque, produzem outra forma contraditória que entra em relação e confronta-se com outro polo, gerando o movimento infinito do real. Sobre isso, ver Cheptulin (2004).

Ele revolucionou a maneira de interpretação da ação dos homens na História, abrindo ao conhecimento uma nova compreensão de mundo: o materialismo histórico dialético⁹¹, a partir da dialética como filosofia e da história como ciência de cunho materialista, em oposição, tanto ao paradigma idealista, como ao positivista, que ia se constituindo como hegemônico nas ciências sociais e humanas.

Marx e o desvelamento do segredo da produção capitalista

Para Marx e Engels, como já se destacou acima, todos os fenômenos sociais são produtos da ação humana e podem ser transformados. Essa máxima, relacionada com a vida em sociedade, afirma a historicidade de tudo o que é social, mesmo do que parece ser imaterial, como as visões sociais de mundo, por exemplo, que também devem ser analisadas no seu desenvolvimento histórico e nas transformações que vão tendo.

No século XIX, na análise de Engels, o predomínio foi do socialismo utópico. O socialismo utópico “criticava o modo de produção capitalista existente e suas consequências, mas não conseguia explicá-lo nem podia, portanto, destruí-lo ideologicamente; nada mais lhe restava senão repudiá-lo, pura e simplesmente, como mau” (ENGELS, parte II – Dialética, s/d). Era necessário superar o caráter utópico que marcava essa visão do socialismo. Para tanto, impunha-se captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica, pondo em evidência sua estrutura interna, “seu caráter íntimo”, que ainda se encontrava oculto.

Essa tarefa foi realizada por ambos e encontra-se explicitada em *O Capital*. E o conceito central é o de mais

⁹¹ Em “A Ideologia Alemã”, 1845/46, o materialismo histórico é, de acordo com Marx, o “fio condutor” de todos os estudos subsequentes. Os conceitos básicos do Materialismo Histórico constituem uma teoria científica da História. É na obra *Contribuição à crítica da economia política* e no *Capital* que Marx se dedica a explicar o método dialético e demonstrar uma preocupação em reforçar seu caráter científico. Assim como é, fundamentalmente, nessas obras, que a última influência recebida, a econômica, é aclarada em seus pressupostos básicos.

valia. É a mais valia o mecanismo que explicita a produção social da riqueza e o seu acúmulo por poucos, os proprietários dos meios de produção. Ela consiste no tempo de trabalho efetivamente realizado pelos trabalhadores, e não pago pelos compradores da força de trabalho.

Se nos outros modos de produção havia a predominância do trabalho escravo e depois servil,

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à autoexpansão do capital. [...] O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar (MARX, 2001, p. 578).

O produto do trabalho torna-se uma “mercadoria”, isto é, uma coisa estranha ou alheia ao trabalhador, que também se torna dependente do comprador, uma vez que precisa vender a força de trabalho, que também se torna uma mercadoria, para poder subsistir. No capitalismo, desse modo, o trabalho é entendido, erroneamente, como sinônimo de emprego da força de trabalho. Após desvelar o mecanismo de exploração do trabalho e acumulação de riqueza, Marx (2006, p. 111) assevera que “temos agora de entender a conexão fundamental entre todo esse sistema de alienação – propriedade privada, espírito de aquisição, a separação do trabalho, capital e propriedade agrária, troca e concorrência, valor e desvalorização do homem, monopólio e concorrência, etc. – e o sistema do dinheiro.”

E todo o sistema do modo de produção capitalista é analisado, por Marx, em O Capital. Em outras obras, mas nele também, ele, assim como Engels, aborda a necessidade

de superação⁹² do mesmo, para poder existir emancipação humana, o que exige a análise do Estado enquanto Estado-classe e a sua diferenciação de governo. Na análise dos autores, juntamente com a consolidação das relações de produção capitalista, o Estado liberal burguês, entendido como nação, consolida-se no século XIX. Primeiramente em “Crítica a Filosofia do Direito de Hegel” e de forma mais específica em “A questão Judaica”, Marx realiza a crítica ao Estado e explicita que, diferentemente da emancipação política, a emancipação humana consiste na emancipação real, prática e não apenas formal, pois se trata de superar as condições materiais que impedem a emancipação social dos seres humanos.

A superação da propriedade privada constitui, desse modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é esta emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram *humanos*, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. [...] A necessidade ou o prazer perderam, portanto, o caráter *egoísta* e a natureza perdeu a sua mera *utilidade*, na medida em que a sua utilização se tornou utilização *humana*. [...] Consequentemente, além dos órgãos diretos, constituem-se órgãos *sociais*, na *forma* da sociedade, por exemplo, a atividade em direta associação com os outros se tornou um órgão da *manifestação de vida* e um modo de assimilação da vida *humana* (MARX, 2006, p. 142).

De acordo com Marx e Engels, os seres humanos são os sujeitos da história. O conhecimento, desenvolvido na articulação entre a prática e a teoria, na práxis, pode indicar o caminho da transformação, mas ele não está submetido a Deus, nem a um espírito e nem apenas da razão humana, ele depende da ação material, histórica, dialética e racional dos

⁹² Superação-conservação, no sentido de *Aufhebung*, um conceito da dialética hegeliana, a qual designa que o movimento de superação, ao elevar as contradições a outro nível, conserva alguns aspectos que não podem ser descartados. Em Marx, significa que, na transição/transformação social, alguns aspectos evolutivos da humanidade que são produto do trabalho – produzidos pela classe trabalhadora – deverão permanecer e outros, sobretudo as bases da determinação da exploração capitalista, sucumbirão.

seres humanos. É com essa compreensão que Marx, no manifesto do Partido Comunista, assim como em toda a sua obra, convoca os trabalhadores a se unirem e desenvolverem a luta política na direção de construção do Socialismo, que ele define como sendo um período de transição para o Comunismo.

Para eles, o materialismo prático, isto é, para o comunista, o central é revolucionar o mundo praticamente. Assim, é indissociável a relação entre a consciência da necessidade da transformação e a ação concreta, na direção de uma práxis revolucionária. É, portanto, o método materialista histórico dialético, na medida em que explicita e não encobre as contradições sociais, o que mais se aproxima da possibilidade de compreensão das relações sociais no contexto da luta de classes, entre elas as que existem na educação dos trabalhadores.

Crítica e proposição de Marx para a Educação dos Trabalhadores

Marx e Engels não desenvolveram uma teoria específica sobre a educação. Nos séculos XIII ao XIX, como já se colocou, avançam a produção industrial moderna, a urbanização, instituiu-se o Estado liberal burguês e houve a constituição da classe operária. Crianças, jovens e mulheres atuaram na grande indústria, sendo muito conhecidas as condições de trabalho de crianças, mulheres e homens submetidos à exploração extensiva do trabalho.

Manacorda (2010) distingue, em Marx e a Pedagogia Moderna, três momentos de maior formulação de Marx sobre a Educação⁹³:

⁹³ Referências: a) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista** (parte II) São Paulo: Expressão Popular, 2008. b) **Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Edições Avante. Autorizada à publicação. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>; MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1, volume, capítulo XIII (A maquinaria e a indústria moderna); sessão 9: Legislação fabril inglesa, suas disposições relativas à higiene e à educação e sua generalização a toda a produção social. P. 545-571. 19ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2002. c) MARX, Karl. **Crítica ao Programa**

a) de 1847-1848, quando sobressai o texto do “Manifesto do Partido Comunista”;

b) de 1866-1867, momento em que foi redigido o texto das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores” (texto de 1866), entrelaçado e sobreposto às passagens de “O Capital” que se referem à educação. Nessa época Marx estava concentrado na redação do “O Capital”, motivo que o levou à decisão de não comparecer ao Congresso que se reuniu no início de setembro de 1866;

c) de 1875, ano da redação das “Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão”, conhecidas como Crítica ao Programa de Gotha.

O estudo do conjunto desses escritos, assim como de alguns comentadores⁹⁴, permitiu estabelecer alguns eixos de análise, a partir dos quais foi possível alçar outro nível de compreensão da proposição fundamental de Marx, em relação à educação: a da união entre a educação e o trabalho produtivo.

a) O primeiro eixo diz respeito à negação das possibilidades da educação *omnilateral* na sociedade de classe. Marx sustenta essa convicção pela análise crítica da educação burguesa, como ocorre no processo das relações sociais e, também, da educação escolar. As relações de produção capitalistas não possibilitam a emancipação social e, portanto, humana – *omnilateralidade*. Isso ocorre porque a formação humana, sob o modo de produção capitalista somente pode se dar de forma unilateral e fragmentada, pois, dada a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho, há uma separação entre atividade manual e atividade intelectual e produção e ócio, como

de Gotha. SP: Boitempo, 2012. Capítulo IV (p. 41-47). Programa de Gotha (texto final – 89-91).

⁹⁴ DANGEVILLE, Roger. **Marx e Engels: crítica da educação e do ensino.** Lisboa Portugal: Moraes, 1978; NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** SP: Autores Associados, 1990; LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** SP: Autores Associados, 2005.

estratégia de reprodução do sociometabolismo do capital e a manutenção da ordem burguesa. Essa formação unilateral é característica tanto das classes trabalhadoras como das classes dominantes. Também as classes dominantes são 'estropiadas', intelectualmente e fisicamente. A grande diferença consiste que sob o modo de produção capitalista existe a subsunção do trabalho ao capital, o que significa a transformação do trabalho humano em emprego e em mercadoria e a naturalização das relações sociais. O caráter unilateral da formação possibilita a dominação de uma classe, os trabalhadores, por outra, os proprietários dos meios de produção. Na divisão social do trabalho, na sociedade capitalista, a escola serve aos interesses burgueses.

b) Um segundo eixo de análise, indica muito claramente que a educação é 'mais do que escola', embora na sociedade burguesa ela seja muito valorizada e tida como a forma principal. Para o autor, não é a educação que explica a sociedade, ainda que determinada forma de educação explique a sociedade, é a forma como os homens se relacionam na sociedade que produz determinado tipo de educação. A educação não é fundante do ser social, ela é instituída pelo ser social. Nas palavras dos autores do Manifesto do Partido Comunista: "Mas, sua a educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através da ingerência direta ou indireta da sociedade, com a ajuda das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificaram seu caráter e tiraram a educação da influência da classe dominante" (MARX; ENGELS, 2008, p. 38-39).

c) Outro eixo importante da contribuição de Marx e Engels versa sobre a relação entre Estado e educação. Eles chamam a atenção para o poder ideológico do Estado para com a educação. "Uma educação do povo a cargo do estado é inadmissível. É preciso banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. É o Estado que precisa ser educado pelo povo" (Crítica ao Programa de Gotha). Eles explicitam o papel do Estado nessa relação, o de ser financiador, e esse

financiamento deve ser buscado através das leis. Mas não é possível aceitar o Estado como 'educador do povo'. Com isso eles apontam claramente que no debate sobre a gestão da educação é fundamental o controle da educação que se realiza nas escolas pelos trabalhadores.

d) O quarto eixo, que segue sendo bem atual, é a relação entre ciência, cultura e educação. A separação entre trabalho manual e intelectual, fruto da divisão social do trabalho, não ocorre apenas em nível macro, na sociedade, mas nas próprias unidades produtivas. O processo foi da cooperação simples para a manufatura e desta para a indústria. O trabalhador dominava o conhecimento de todas as etapas de sua atividade produtiva, na sociedade moderna capitalista, estas etapas são decompostas, desconsiderando a intervenção humana nos elementos constitutivos de sua totalidade e desapropriando o trabalhador da totalidade dos saberes de sua atividade. A grande questão é a de que a ciência, cada vez mais especializada, se apresenta como algo 'autônomo', isso é independente da atividade humana. É como se a história da ciência não estivesse vinculada à totalidade social. Já naquela época, Marx dizia que ela estava sendo cada vez mais subordinada aos interesses do capitalismo. Os autores diferenciam a cultura dos trabalhadores, atualmente se diria da cultura popular, de nível cultural. Sob o capitalismo a cultura geral, acumulada historicamente, é negada as massas.

e) O quinto eixo diz respeito às proposições de Marx para a educação dos trabalhadores. Para Marx, o núcleo duro de uma proposta de educação dos trabalhadores é o trabalho. O que propõe é:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militar;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria. [...]

Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática (MARX. Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores – texto de 1866).

Marx concretiza essa proposição associando o trabalho produtivo, articulado com a educação desde os nove anos de idade. Para ele, a escola deveria oportunizar aos trabalhadores a formação nos conteúdos científicos necessários à sua atividade material, ou seja, o papel da escola da classe trabalhadora deveria ser socializar os conhecimentos “necessários e inquestionáveis”. Ele, entretanto, não elabora um programa de ensino. Diz, ainda, que a formação política e moral da classe trabalhadora deveria ser tarefa dela mesma através de suas próprias organizações, como sindicatos, partidos etc. Marx também diferencia a sua proposta de politécnica da defendida pela burguesia de sua época. Para indústria moderna, interessava um trabalhador formado em diferentes atividades da produção e, portanto, polivalente, capaz de lidar com as alterações de sua atividade sem prejuízo para o sistema produtivo. A formação politécnica em Marx se refere também a uma formação multifacetada, mas, principalmente potencializadora da formação da práxis da classe trabalhadora, pois tem por perspectiva a *omnilateralidade*, por meio da reunificação do trabalho manual e intelectual no amplo processo produtivo e, por conseguinte, a superação da sociedade de classes. Pressupõe o domínio das técnicas, mas também a compreensão teórica do processo produtivo.

Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: alguns desafios para a pesquisa

Resgatando o que, de alguma forma, já foi escrito, parece importante retomar que o trabalho como princípio educativo, assim como o socialismo científico, preconizado pelo movimento operário europeu, ganhou sua primeira

contribuição teórica na formulação de autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. Eles desencadearam processos de experiências práticas, além da formulação teórica, que contribuíram e ainda contribuem, na medida em que são revisitados, para a formulação do que vem sendo chamado de trabalho como princípio educativo.

Tendo centralmente por base o materialismo histórico dialético, pesquisadores professores e militantes, como Pistrak, Makarenko e Shulgin⁹⁵, notadamente entre 1917 e 1931, no período revolucionário Russo, experimentaram concretamente o desenvolvimento da escola do trabalho. Essas contribuições estão no centro das novas experiências e teorias sobre a relação trabalho e educação formuladas posteriormente, tais como Gramsci e a 'Escola Unitária', Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica; o Movimento da Educação Popular dos anos 1960 e 1980 no Brasil, no qual Paulo Freire teve uma importância grande, o Movimento da Educação do Campo, na atualidade, em cujo desenvolvimento teórico-prático, a participação dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores, notadamente o Movimento dos Sem-Terra, é inquestionável.

Assim como sustentam as iniciativas quanto aos métodos: ver – julgar e agir; prática – teoria – prática; ação – reflexão – ação; problematização de Paulo Freire; complexos de Pistrak; e coletividade em Makarenko. Todos esses métodos, em que pesem suas particularidades, em nível epistemológico, indicam a análise da prática social histórica: individual e coletiva, como condição para o desvelamento da realidade e a produção de conhecimentos socialmente necessários. De algum modo, nesses métodos, estão envolvidas as categorias centrais do método do materialismo histórico dialético para a análise dos fenômenos: a história, a contradição, a totalidade

⁹⁵ Importantes pedagogos russos que desenvolveram um pensamento pedagógico cujo Trabalho foi fundamento histórico-prático, principalmente porque a Rússia desse período luta por sua reconstrução devido aos conjuntos de guerras, nas quais participou desde 1905. Primeiramente, a Escola Única do Trabalho, onde Pistrak assume destaque até as orientações de sua superação para as formulações do Politecnismo, onde Pistrak e Shulgin são nomes expressivos.

e as mediações estão presentes como condição para se alçar o conhecimento crítico da realidade, desnaturalizando-a e penetrando mais profundamente nas relações que a constituem.

Considerando os pressupostos centrais do materialismo histórico dialético, há que se ter claro o papel social da escola pública na sociedade de classes, bem como diferenciar a escola pública que, mesmo sendo pública, é dirigida pela organização dos Movimentos Sociais, como é o caso do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, situado em Veranópolis, no Estado do Rio Grande do Sul, da escola pública dirigida pelo Estado. Nas escolas dos movimentos sociais, é onde as experiências têm possibilidades de alcançarem um maior grau de desenvolvimento, tanto dos pressupostos do materialismo histórico dialético, quanto da autorganização de uma proposta educativa, na qual o trabalho é princípio educativo, que interessa aos trabalhadores, ainda sob o modo de produção capitalista.

No que diz respeito à escola pública, hegemonicamente comandada pelo Estado e, portanto, assumindo seu caráter de classe, é possível dizer que se pode, em seu interior, realizar o exercício da contra-hegemonia e experiências que, teorizadas, podem constituir acúmulos coletivos do que seria a construção possível de uma ‘escola pública de massas’ voltada aos interesses dos trabalhadores, em nosso tempo histórico⁹⁶.

Ainda, olhar com acuidade as proposições de Marx e Engels implica estabelecer uma relação dialética entre conteúdo e forma nos/dos processos educativos, uma vez que as alterações do pensamento estão diretamente vinculadas à organização e à dinâmica das relações presentes nesses processos. É assim que as relações entre trabalho e educação, expressas no conceito de politécnica, associam-se

⁹⁶ O fenômeno das ocupações escolares pelos estudantes que vem ocorrendo no Brasil desde 2015 e intensificou-se em 2016. Em alguma medida, demonstra a possibilidade de outra forma de relação educativa intraescolar, em que as bases sejam participação, coletividade e auto-organização em torno de pautas relativas à qualidade da educação escolar, ainda que, em muitos casos, algumas agremiações partidárias atuem para “aparelhar” o movimento autônomo dos estudantes.

ao papel social a ser desempenhado pela escola, aos métodos desenvolvidos, à autogestão e auto-organização dos estudantes e ao plano de estudos. Quer dizer, as proposições dos autores nos direcionam para a análise da escola como uma totalidade, para o estabelecimento das relações entre a parte e o todo; os objetivos do processo educativo; e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Colocadas essas considerações, que julgamos importantes, na especificidade da relação trabalho e educação, considerando as mudanças e consequências que vêm ocorrendo, desde os anos 1970, com a mudança de padrão do processo de acumulação capitalista, as 'metamorfoses' no campo do trabalho, a ideologia acerca da perda da centralidade do trabalho na produção da vida, a fragmentação da classe trabalhadora e dos referenciais do campo popular e a intervenção cada vez maior do campo do capital nas escolas, alguns desafios de pesquisa na relação trabalho e educação parecem ser:

- voltar ao estudo do método materialista histórico dialético, uma vez que há um esgotamento, das análises fragmentadas, temáticas, parciais, pragmáticas e/ou idealizadas. A atualidade requer análises que recuperem o ponto de vista da totalidade, da historicidade e o descortinamento das contradições, rearticulando conhecimento teórico e prática política, ambos assentados na convicção de que a “lógica do capital é irreformável” e na necessidade de construção do novo modo de produção, a sociedade sem classes.

- Aprofundar a análise das experiências mais avançadas, as passadas, como as que ocorreram na União Soviética antes de 1931, a autorganização zapatista no México, do Movimento dos Sem Terra na atualidade brasileira e mesmo a experiência Cubana, que estabelecem relação da educação com o trabalho produtivo e o trabalho socialmente útil, conhecimento científico; cultura; auto-organização; luta social; cujas ênfases se vinculam à formação humana e, portanto, à *omnilateralidade* como horizonte, bem como a construção de outro projeto de sociedade.

– Resgatar, sistematizar e aprofundar o estudo bibliográfico, o que vem sendo pesquisado e que está disponível em revistas e bancos de dados. Para isso é muito importante a clareza de que as relações trabalho e educação são mediadas pela luta de classe e a correlação de forças sociais em disputa, e que a consideração, ou não, dessa mediação nas pesquisas é o que separa ou aproxima as teorias.

– Seguir pesquisando a reestruturação produtiva operada desde aos anos 1970. A partir de Marx, não se pode desconsiderar que o processo de trabalho e, conseqüentemente, o campo educativo/escolas, está subordinado à lógica da acumulação capitalista. Como vem sendo traduzida a relação entre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador? Em que bases se colocam na atualidade a relação entre a ciência e a tecnologia? Que qualificação é obtida pelo trabalhador a partir desse reordenamento?

– Voltar ao estudo dos fundamentos do materialismo histórico dialético, notadamente na ontologia do ser social; o trabalho produtivo, improdutivo, material e imaterial; a proposição de Marx da união entre o trabalho produtivo com a educação intelectual e física. Em Marx, o vínculo entre educação e trabalho deveria ser com o trabalho produtivo. O vínculo da educação deve ser com o trabalho produtivo somente, ou há um valor pedagógico no trabalho socialmente útil (como valor de uso)? Quer dizer: qual é o valor pedagógico do trabalho, ainda que necessariamente não esteja ligado ao processo produtivo?

– Investigar as possibilidades de desenvolvimento da proposição de Marx na escola pública. Como traduzir a relação trabalho e educação em um programa de ensino, que não faça dela simples arremedo e, ao mesmo tempo, articule com a totalidade da organização do trabalho pedagógico da escola? Na escola pública, nas sociedades capitalistas, isso seria possível? Em que medida, sob quais condições?

O fundamental, nesses estudos, se tomarmos radicalmente a abordagem proposta pelos autores, é a clareza

de que a educação, na sociedade de classes, é mediada pela luta de classes, manifestada na correlação de forças em disputa, e que o modo de produção capitalista não é reformável, ainda que haja experiências de resistência e luta no seu interior. Esses são pressupostos que permitem a implementação do método materialista histórico dialético na pesquisa, porque, sem concessão, assume o que a educação faz, hegemonicamente, e/ou pode fazer, ainda que com muitos limites, quando orientada pela construção da utopia, um novo ser humano, a sociedade socialista.

REFERÊNCIAS

- BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.
- DANGEVILLE, Roger. **Marx e Engels: crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.
- ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap02.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- GABRIEL, Mary . **Amor & Capital**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Autores Associados, 1990.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Sobre Feuerbach (1845)**. In: A Ideologia Alemã. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro: I. Vol. I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro: I. Vol. II**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Para a questão judaica.** Tradução de José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **A legislação fabril inglesa de 1833 a 1864.** In. O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I, Vol. I. 26. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões.** Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 31 jun. 2013.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

PALUDO, Conceição; BILHALVA, Fernando. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação.** Brasília: Autores Associados, 2014, p. 99–130.

SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO⁹⁷

*Olinda Evangelista
Eneida Oto Shiroma*

Introdução

Dentre as inúmeras questões para as quais dirigimos nossa atenção ao analisar documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Partimos do **suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais.**

Distantes de uma visão messiânica da Educação, ao pesquisar políticas educacionais, procuramos compreender seu papel no sistema capital (MÉSZÁROS, 2015). Compartilhamos o entendimento de que **Educação lato sensu é formação humana**, ela mesma uma totalidade constitutiva da totalidade social. Considerando-a em sua unidade dialética

⁹⁷ Neste texto, sistematizamos as reflexões desenvolvidas no Minicurso *Trabalho e Educação: contribuições do marxismo para a análise de políticas educacionais*, ministrado no GT9 Trabalho e Educação durante a 37ª Reunião Nacional da ANPEd, em Florianópolis, em outubro de 2015. O minicurso baseou-se nos estudos desenvolvidos pelo Gepeto, especialmente em duas **publicações: “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos” (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005) e “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional” (EVANGELISTA, 2012).**



com a sociedade capitalista, compreendemos a educação determinada, em última instância, pelas relações sociais de produção. No entanto, como uma totalidade, possui possibilidades objetivas de também interferir em tais determinações. Se a totalidade social é constituída de um conjunto dinâmico de relações, estas supõem a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001, p. 123). Se compreendemos a realidade como síntese de múltiplas determinações, podemos pensar a Educação como constituída e constituinte dessas mesmas relações sociais. Esse movimento é mais complexo do que poderia parecer, pois está em questão o conteúdo social da aprendizagem humana e o tipo de homem que se deseja formar. Sobre ela, Mészáros (2010, p. 47) levanta uma questão essencial:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Tal inquirição ordena os estudos que realizamos com documentos educacionais, pois neles estão impressas – por afirmação ou elisão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante. Esse compromisso nos afasta, pois, da ideia de que pesquisar política educacional corresponda necessariamente a avaliá-las. Não as estudamos para aferir se “funcionam”, se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea “qualidade” da Educação ou à eficácia da escola. Não pretendemos explicar a política *em si*, tomando-a, em sua lógica interna, autojustificadora, porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que,

preliminarmente, coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção. Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos enunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

Se “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2010, p. 45), resta claro que a análise de políticas exige percorrer os caminhos de sua construção, seus estratagemas de consolidação, rastrear seus *slogans*⁹⁸, para que possamos entender o modo pelo qual articula consensos em torno de seus conteúdos. Os documentos de política educacional – oriundos de qualquer esfera, nacional ou internacional – são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista com um duplo objetivo: apreendê-lo em suas determinações causais e colaborar para “a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana [...]” (MÉSZÁROS, 2010, p. 45).

Com o intento de colaborar na direção indicada, abordamos algumas questões teórico-metodológicas sobre a análise de documentos⁹⁹ de política educacional, procurando ressaltar as contribuições do marxismo para sua análise. Sem outras pretensões, sistematizamos apontamentos sobre pesquisas documentais desenvolvidas no Grupo de Estudos

⁹⁸ Pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) têm trabalhado nessa direção e alguns resultados de pesquisas podem ser encontrados no livro *O que revelam os slogans na política educacional* (EVANGELISTA, 2014), no qual tematizamos os *slogans* “Todos pela Educação”, “Educação ao Longo da Vida”, “Inclusão”, “Educação de Qualidade”, “Educação para alívio da pobreza”, “sociedade do conhecimento”.

⁹⁹ Referimo-nos a documentos de vários tipos, como leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros, regulamentos, relatórios.

sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO)¹⁰⁰, tendo em vista **discutir como o marxismo é essencial para compreender as políticas educacionais**¹⁰¹. Os elementos arrolados até este momento serão retomados na sequência.

Algumas referências conceituais

O trabalho de análise documental que o GEPETO realiza tem como **premissa um duplo movimento que encontra na formulação de Thompson – “toda noção ou conceito surge de engajamentos empíricos” (1981, p. 49) – a tradução pretendida para seu empenho.** Thompson (1981, p. 49) adverte para a necessidade de um **“diálogo entre o conceito e a evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro.”** Tomando os documentos como **empíria – mas não como verdadeiros absolutamente** –, consideramos que só podemos entendê-los **se sobre eles formos capazes de teorizar**, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude, num processo de contrainternalização, tal como sugere Mészáros (2010). A complexidade aí colocada **requer pensar, ademais, nos intelectuais**, singulares ou coletivos, que articulam, organizam e implementam as políticas, bem como naqueles que produzem análises e conhecimentos sobre elas, indagando a **função social da intelectualidade** e de sua

¹⁰⁰ As produções do grupo podem ser encontradas no site <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br>>.

¹⁰¹ Dentre os **teóricos que lastreiam nosso trabalho estão Marx, Engels, Gramsci, Thompson e Mészáros.** Também nos referenciamos em pesquisadores contemporâneos como **José Paulo Netto, Roberto Leher, Virgínia Fontes, Lucia Neves, Miriam Limoeiro Cardoso, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Celso Ferretti,** e outros pesquisadores do GT9 que têm pesquisado as interfaces entre **Trabalho, Política e Educação.** Os mencionados não esgotam o campo de autores com os quais trabalhamos, posto que as temáticas específicas nos levam a estudar a produção acadêmica, tendo em vista entender como uma **dada problemática é abordada por diferentes perspectivas teóricas.** Com o balanço da produção, pretendemos entender os alcances e limites dessas vertentes para discutir os nossos próprios.

produção para a disseminação de concepções de educação e explicações, históricas ou anistóricas, acerca das questões sociais que nos afligem no presente e seus projetos de futuro.

De nosso ponto de vista, a **apropriação do sentido das políticas educacionais**, seja nos documentos escritos ou nos *loci* de sua realização prática, **realiza-se lastreada em algumas preferências conceituais. Trabalhamos com categorias do materialismo histórico não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramentas para ler o real, utilizando-as no processo de construção do conhecimento sobre a realidade.** Conquanto no início de uma pesquisa as categorias intelectivas possam não estar plenamente esclarecidas, sem elas o pesquisador **corre o risco de resvalar na descrição e nela permanecer.** A teoria social de Marx fornece um arcabouço teórico-metodológico **para escapar deste estágio, tendo por suporte a crítica da economia política** (MARX, 2003).

Netto (2003) compreende as políticas sociais como resposta do Estado burguês do capitalismo monopolista às demandas postas pelo movimento social, atingido pela “questão social”. O Estado, especialmente a partir da década de 30 do século XX, antecipa-se às pressões populares a fim de evitar que tomem forma organizada e mobilizadora, fornecendo uma solução neutralizadora dos conflitos classistas. **O Estado realiza, assim, a dupla função de garantidor do processo de acumulação capitalista e legitimador da ordem burguesa** (NETTO, 2003). Para o autor, **as políticas sociais em geral e as de educação em particular constituem campos de tensão** e, em sua formulação, há embate de projetos, concepções e objetivos distintos. Concordamos com tal análise, pois temos em vista discutir como a política educacional se articula a essa garantia e legitimação.

O autor considera impossível analisar as políticas educacionais sem considerar: 1) os conceitos de Estado e Sociedade Civil; 2) as determinações econômicas das políticas sociais e, nelas, das educacionais; 3) a circunscrição rigorosa da historicidade e desenvolvimento dos problemas que tal política educacional **anuncia que pretende resolver.** O Método da Economia Política abarca tais pressupostos, fornecendo o conceitual necessário para a lida com os documentos que examinamos em nossas

 pesquisas. O concreto sensorial é o ponto de partida que permite perquirir as determinações mais simples que, na imediatez, mostram-se como singularidades (NETTO, 2011). Para o autor,

Como ponto de partida, o conhecimento teórico da produção das condições materiais que asseguram as condições da produção/reprodução dessa sociedade; para Marx, o conhecimento da produção daquelas condições não equivale ao conhecimento da vida social – é, tão somente, o componente necessário para que se inicie o seu estudo e se alcance o seu conhecimento teórico (NETTO, 2015, p. 19).

Ao começar o estudo de uma determinada política, procuramos nos cercar de documentos, pesquisas e dados que a informam. A este primeiro passo se segue uma visão caótica do conjunto de textos e discursos sobre a política, repletos de bordões, ecletismos e contradições internas. Por sucessivas leituras de fontes de diversas naturezas, que se complementam ou se contrapõem, é possível identificar alguns conceitos-chave nos textos, termos reiterados, eixos de argumentação, concepções, formas com as quais os autores apresentam aos leitores os problemas e suas propostas para solucioná-los.

Certamente, o conjunto de documentos acerca de um tema não será esgotado pelo pesquisador; escolhas serão necessárias¹⁰², o que nos conduz à afirmação de que, para extrair dos documentos dados da realidade objetiva, é preciso

¹⁰² A seleção inicial dos documentos que farão parte do estudo deve seguir critérios de pertinência aos objetivos da pesquisa proposta; levantamento e compilação dos documentos de política educacional (nacionais e internacionais) que tratem da política, dos principais conceitos que veicula. A pesquisa pode ser feita em base de dados, sites nacionais e internacionais, em suportes materiais diferentes, sem esquecer as bibliotecas. Em paralelo, pode-se fazer compilação de textos (artigos, livros, teses e dissertações, trabalhos em anais, entre outros) que discutam o conceito ou temática/problemática, forneçam elementos para compreender a conjuntura no período analisado, textos críticos que auxiliem a discussão do papel de dado conceito nessa política e delimitação e justificação da periodização. Além de selecionar os textos com os quais se vai trabalhar, é necessário explicitar os critérios pelos quais foram escolhidos em detrimento de outros.

que ele assuma posição ativa na produção do conhecimento.



localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, analisar as evidências presentes nas fontes¹⁰³ resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, vinculam-se aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, quais sejam, discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo. Produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência – no caso do tipo de fontes que inquirimos – sobre a hegemonia burguesa.



Partimos do pressuposto de que as fontes possuem objetividade, mas elas não se apresentam claramente. Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação. Lançamos



mão aqui da diferenciação entre aparência e essência na formulação de Kosik (2002, p. 17):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência



fenomênica e a essência das coisas coincidissem imediatamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.



Dessa perspectiva deriva que não vemos o mundo como ele é; assim também a política em sua concretude não pode ser apreendida imediatamente na documentação. Precisamos das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para que possamos ultrapassar os fenômenos, descolarmo-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua essência. O documento

¹⁰³ Considerando-se que o pesquisador tenha clareza, pelo menos, da temática do trabalho, local e período a serem abordados – todos passíveis de alteração se o estudo o exigir –, é importante a seleção inicial dos documentos que farão parte do corpus documental final. A escolha preliminar, ainda caótica, deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento. Nesse momento, todos os materiais encontrados podem ser importantes e não devem ser descartados *a priori*.

indica a essência da política, mas, ao mesmo tempo, esconde-a. **Necessitamos de um método para desconstruir este todo ingenuamente percebido em sua aparência, para chegarmos à produção de teoria,** de conhecimento sobre o objeto, sua estrutura e sua dinâmica.

Precisamente, um **dos grandes desafios** postos é o de **explicitar o que o discurso dominante esconde sob sua aparência de verdade.** Por meio de **análises sucessivas,** buscamos chegar a **representações** cada vez mais simples; **“do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples”** para então empreender a viagem de volta, explicando a política como **“uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações”** (MARX, 2003, p. 109). Assim, **não se trata de entender o significado de**

determinado discurso contido num documento, nem de reproduzir suas proposições, **mas de explicar a que veio.**

Discursos políticos têm várias funções e operam de vários modos, sendo a repetição de ideias-força – os *slogans* – pistas importantes para o pesquisador **interrogar e desocultar o consenso que pretende forjar.** Expressões como **“Pátria educadora”, “Todos pela Educação”, “dar voz aos pobres”, “empoderar”, “empreender”,** entre outras, **são formulações que elidem suas determinações.** Tais elisões abastecem uma percepção glosada das relações sociais de produção.

Cabe ao pesquisador **interpelar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? Em outras palavras: quais as implicações de determinados discursos, concepções e ideologias que veiculam para a educação? Indo além: “como a prática educativa se articula com a prática social**

global, constituindo-se em prática mediadora?” (FRIGOTTO 1984, p. 23 *apud* CIAVATTA, 2001, p. 132). Para Ciavatta (2001, p. 137):

[...] é no campo da particularidade que se situam as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização (concreto pensado) de suas múltiplas relações, como ser histórico-social.

Assim, o método de Marx torna-se fundamental para o pesquisador que pretenda aceder conceitualmente à materialidade na qual se insere a documentação sob escrutínio e para desvelar o movimento da política como um terreno de disputa, produzida no interior de determinada correlação de forças e produzindo-as. Compreendê-la é atingir-lhe a essência, revelar sua estrutura social, suas determinações (CIAVATTA, 2001, p. 130), ou seja, requer-se familiaridade e envolvimento com a empiria e o simultâneo distanciamento metodológico para não se “subordinar ao discurso que a propaga”, mas, sim, interpretá-la. Tal empreitada é inviável sem a teoria. As categorias centrais do método dialético – totalidade, hegemonia, classe, reprodução, ideologia, contradição e mediação – são essenciais para apreender a contradição fundante, a relação capital-trabalho, e sua expressão nas políticas educacionais, no movimento global do capital, nos processos de produção e reprodução da vida. A educação ocupa um papel específico de mediação na manutenção da hegemonia burguesa ou, como refere Fontes (2010), de reprodução das relações de produção, parte, portanto, das condições sociais de produção. O sistema vigente necessita reproduzir-se para se manter, busca consentimento coletivo, ativo, daí o recurso à produção de consenso para construir e manter sua hegemonia. Contudo, ao reproduzir-se, reproduz as contradições da totalidade, constitutivas do real. Vemos, então, que o marxismo nos equipa com elementos teóricos fundamentais, como o conceito de “classe social”, que viabilizam o conhecimento da realidade social para além de sua expressão fenomênica.

Apesar do discurso e pressupostos do documento tentarem dissimular e ocultar a realidade, conseguimos por seu intermédio, munidos obviamente de um quadro teórico aberto, compreender a racionalidade que orienta a política. As categorias de contradição, ideologia e hegemonia ajudam a compreender que a preocupação do capital com a educação da classe trabalhadora não é uma “mentira”; mas uma meia verdade, ela não ocorre como anunciada, relacionada a direitos, alívio da pobreza ou justiça social, mas existe por uma necessidade objetiva de formação de força de trabalho. A necessidade permanente de reposição da dominação burguesa, de produção e reprodução das condições de produção demanda a disseminação de sua concepção de mundo e de formação para o trabalho. Nesse caso, referimo-nos à necessidade que a classe dominante tem de dar direção ao conjunto da sociedade frente a qual investe pesadamente na construção de consenso. Na impossibilidade de o consenso funcionar, não haverá problemas em lançar mão da coerção sob todas as suas formas.

Considerações sobre linguagem, discurso e história¹⁰⁴

Discutimos, a seguir, alguns pressupostos sobre linguagem e discurso contidos nos documentos, bem como elementos teórico-metodológicos que auxiliam na compreensão de processos de produção de diretrizes políticas para a educação, especificamente as presentes em documentos a ela direcionados¹⁰⁵. Entre as premissas com as quais lidamos está

¹⁰⁴ Este tópico corresponde à versão ligeiramente modificada do capítulo “Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional” de Olinda Evangelista, publicado no livro *Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais* (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012).

¹⁰⁵ Referimo-nos a documentos oficiais e oficiosos de política educacional publicados em suporte de papel ou eletrônico: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, nesse caso, aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária.

a concepção de McNally (1999, p. 48) de que a língua não é uma prisão, encerrando-se nela qualquer possibilidade de ação. Distante de uma perspectiva idealista¹⁰⁶, o autor observa uma inexorável relação entre língua, vida, história e sociedade, dado que a língua é uma das esferas na qual se vive a experiência social, portanto, “é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A língua é a forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais” (MCNALLY, 1999)¹⁰⁷, configurando-se “como arena de conflito social” (p. 37). Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem utilizar palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indelévels tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão. Esse é um alerta necessário, pois estamos cercados por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza, incluir os excluídos, representantes de uma abordagem que deliberadamente descarta a relação entre classes sociais. São facetas do capitalismo humanizado presente em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação e, também, da literatura da área. Nessas circunstâncias, o pesquisador precisa ter claro que o discurso sobre o real não é o real; um discurso é histórica e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade.

McNally (1999, p. 44) assinala que “Vivemos imersos em um mundo de conceitos que pressupõem alguma visão

Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente.

¹⁰⁶ McNally (1999, p. 33) cita como extremo dessa perspectiva uma passagem do romance *Nice Work*, de David Lodge, em que se afirma: “somos aquilo que nos fala”.

¹⁰⁷ O autor refere Marx e Engels em *A ideologia alemã*: “a língua é tão antiga quanto a consciência, é a consciência prática, real, que existe também para outros homens.” (MCNALLY, 1999, p. 35).

geral das coisas”, isto é, as condições objetivadas na relação social entre situações de classe diferentes, na relação entre capital e trabalho, geram atribuições de sentidos diferentes à linguagem, assim como possibilidades diferentes de elaboração de compreensões do mundo, sem se afirmar, de resto, que os sujeitos se encontram presas de suas circunstâncias históricas. O pensamento do autor corrobora a



premissa gramsciana de que “toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” e por isso mesmo expressa a “maior ou menor complexidade da [...] concepção de mundo” de um sujeito histórico (GRAMSCI, 1966, p. 13). Sua célebre frase – todos os homens são “filósofos” – gerou inúmeros desdobramentos. Destaca-se o entendimento de que a filosofia está contida “[...] na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo” (GRAMSCI, 1966, p. 11). Pode-se aduzir, então, que todo portador de linguagem é portador de filosofia, entendida como concepção de mundo, como consciência historicamente produzida. Se todo ser humano é portador de consciência, esta tanto pode prisioná-lo em razão de seus limites na apreensão concreta do mundo, quanto libertá-lo dos grilhões que essa existência produz. Contudo, como assinala Gramsci (1966), a consciência humana é heteróclita, razão pela qual as concepções essenciais de mundo – derivadas da mútua determinação entre capital e trabalho – podem compô-la, em graus variados, em função de sua inserção contraditória no mundo.



Recorremos a essa breve digressão com o intuito de sinalizar nossa compreensão de que a história se constrói por relações sociais concretas e não por divergências discursivas (MCNALLY, 1999). Importante ressaltar que as relações sociais, as relações entre interesses antagônicos, entre perspectivas de classes divergentes – entre hegemonia e contra-hegemonia – resultam de “movimentos nos quais a resistência econômica e o combate ideológico andam de mãos dadas.” (MCNALLY, 1999,

 p. 45)¹⁰⁸. Orlandi assinala que se trata “de pensar como os diferentes processos discursivos se relacionam. Como uns vão se constituindo em relação aos outros.” (ORLANDI, 1993, p. 23). Assim,  é crucial analisar os autores e os destinatários de determinada política, as vozes presentes, as silenciadas e os interlocutores ocultos nos documentos, tendo claro que documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa. Ao  estudarmos as políticas educacionais contemporâneas, por exemplo, precisamos considerar que:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista (NEVES, 2004, p. 01).

Esse é um ponto de partida sem o qual não se chega à objetividade que conforma o documento e a política, pois discursos não são “aleatórios e arbitrários” (MCNALLY, 1999, p. 43). Pensando nessa esteira, se os documentos veiculam discursos que não são aleatórios, nem arbitrários, qual o seu sentido? Thompson (1981, p. 57-58) argumenta que eles  ajudam “a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social.” Trabalhar com documentos supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação, segundo Gramsci (1966, p. 12), da “consciência daquilo que somos realmente”, consciência concebida como “produto do processo histórico até hoje desenvolvido”, do qual é preciso fazer o “inventário”.

¹⁰⁸ O sentido atribuído à hegemonia é o de “concepção de mundo”. Não se trata, neste momento, de seu sentido de dominação, de exercício do poder, segundo perspectiva gramsciana.

Marx (1978, p. 41), nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, apresenta uma passagem preciosa para o entendimento da questão:

E como tudo que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera.



Se compreendemos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico, podemos considerar que a conhecer é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento, é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos e societários – história. Na efervescência dessas determinações, encontram-se pesquisador, documento e teoria.



A posição do pesquisador

Do pressuposto de que o sujeito é produtor de conhecimento, conclui-se que o *corpus* documental é por ele definido, analisado, compreendido. A racionalidade presente na documentação não é dada *a priori*; ao contrário, tal racionalidade é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas. Thompson (1978, p. 48) cita Sartre: “a história não é ordem. É desordem: uma desordem racional. No momento mesmo em que mantém a ordem, isto é, a estrutura, a história já está a caminho de desfazê-la.”¹⁰⁹

Deste lugar privilegiado, o pesquisador deriva sua abordagem e da empiria retira elementos para sua inteligência e ação. Problematisa suas inferências e pergunta-se se suas inquirições fazem sentido. Tal procedimento não é aleatório,

¹⁰⁹ Referência a “Sartre aujourd’hui”, *l’Arc*, traduzido para o inglês em Telos, 1971.

conquanto seja sempre incompleto. Trata-se da tarefa dos intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.

Cumpramos observar que a perspectiva teórica do sujeito pode diferenciar-se daquela da fonte que estuda¹¹⁰, posto que ambas são datadas e posicionadas socialmente e sofrem objetivções específicas pelo que se deve evitar confundir a sua existência com a do documento em exame. A objetividade do pesquisador – “produto do processo histórico até hoje desenvolvido” (GRAMSCI, 1966, p. 12) – não pode ser perdida de vista, pois é necessária para o trânsito que fará de uma fonte a outra, sem perder a capacidade de análise e distanciamento. Thompson (1981) chama a atenção para a necessária vigilância

metodológica do sujeito sobre si e sua relação com o tema e fontes de pesquisa. Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa¹¹¹. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria.

Deparamo-nos aqui com outro problema: o das temporalidades inscritas no trabalho do pesquisador. A primeira está no tempo de produção das fontes primárias, das marcas originais de sua determinação histórica. A segunda

¹¹⁰ Entre as tarefas do pesquisador está a de envidar todos os esforços para encontrar fontes significativas. Não se desiste de uma trajetória de pesquisa sem que seja necessário. De outro lado, o pesquisador não pode dar conta de todas as fontes existentes. Escolhas são necessárias e devem obedecer a critérios derivados da intencionalidade da investigação. Sendo impossível ter acesso a todos os documentos que se relacionam ao tema, é fundamental que se possa encontrar e conhecer os que o determinam historicamente e sem os quais a pesquisa não avança em direção ao conhecimento.

¹¹¹ A inquirição é um dos momentos fundamentais de teorização no processo de investigação.

está impressa nas fontes secundárias, cujas interpretações são produzidas em seu tempo sobre o tempo das fontes primárias que analisa. A terceira é a do pesquisador que, vivendo num dado momento, relaciona-se com o tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produziram. Envolvido nessa tríplice temporalidade, o conhecimento produzido pelo pesquisador em seu tempo será mediado pela análise da produção “do” período e “sobre” o período. Fontes e pesquisador sofrem objetivações que lhes são específicas e precisam estar claras para o sujeito¹¹².

A posição dos documentos

Se a posição do sujeito é fundamental no processo de pesquisa – tanto na coleta e seleção, quanto na análise do material coligido –, a da fonte também o é¹¹³. Exterior ao sujeito, porta a objetividade que sua condição de evidência histórica lhe atribui. É produzida no tempo e suas possibilidades interpretativas são alteradas no tempo. Desse modo, constitui-se como evidência histórica e social única “num conjunto de evidências e só nesse conjunto encontra sentido” (THOMPSON, 1981, p. 59).

¹¹² Para maior clareza, citamos um exemplo. No caso da década de 1930, o pesquisador lida com o material produzido nessa década; com a produção sobre a década, que pode ser escolhida, posto que tal década foi discutida em anos subsequentes; e com a sua própria temporalidade. O cuidado a ser tomado refere-se à possibilidade de o pesquisador tomar a interpretação sobre a década de 1930 como expressão objetiva das questões daquele período, perdendo de vista os elementos que sua empiria apresenta e que poderiam permitir contestar a leitura em questão. Esse é um dos aspectos. Há outros que são complexos, particularmente quando se trata de pesquisa que contempla o tempo do próprio pesquisador. Pode-se confundir conhecimento objetivo com defesa dos interesses que originaram este ou aquele documento. De outro lado, pode ocorrer que a fonte seduza o pesquisador, levando-o a perder de vista os interesses que a produziram. É o caso do *Relatório Delors* (1999), que teve seu



espírito “humanista” de civilização do capitalismo legitimado na área educacional. Cabe aqui uma passagem de Marx (1980, p. 5-6): “Nós, de nossa parte, nos embuçamos com nosso capuz mágico, tapando nossos olhos e nossos ouvidos, para poder negar as monstruosidades existentes.”

¹¹³ Trata-se, então, de encontrá-las, sem endeusá-las ou descartá-las aleatoriamente.

Se o sujeito pode interrogar-se a si enquanto tal e na relação com a empiria, é nessa condição que interroga, inquire e desconstrói o documento. Kosik (2002, p. 18) assinala que “O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa”. Depreende-se do excerto que **interrogar**  **significa apreender no documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito de realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência, sua “pseudoconcreticidade”, produzida para elidir a determinação referida. Kosik (2002, p. 18) indica que “Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa.”**

Pelo exposto, **concluímos que todos os documentos não importantes, em graus variados, e expressam determinações históricas que estão no cerne da documentação pesquisada¹¹⁴. Entretanto, isso não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma superação da aparência.**

¹¹⁴ Para se pensar com maior precisão **no corpus documental, é preciso definir local e período da pesquisa, o que se consegue com os aportes teóricos preliminares e com algum domínio da “história” do tema. Ainda que o *lôcus* e o tempo sejam provisórios, eles permitirão localizar e selecionar fontes, o que depende de inúmeras variáveis, entre elas a de sua acessibilidade, dado que as fontes estão dispersas e nem sempre disponíveis imediatamente.** No caso do Brasil, este é um problema bastante grave. Inúmeros fundos documentais foram destruídos; outros foram retirados de seus lugares de guarda e apropriados privativamente; outros são mantidos em condições degradantes e sofrem risco de perda; outros são jogados fora por desconhecimento de sua importância na preservação da memória nacional; milhares foram vendidos como papel velho; outros existem, mas estão perdidos ou inacessíveis à consulta pública. **Fazer pesquisa no país em condições tão adversas requer do pesquisador um profundo compromisso com a consecução da verdade histórica.** Temos aqui que se deve encontrar onde os documentos dormem, ou hibernam, deve-se também saber que nunca todos serão encontrados, mesmo porque não é possível saber-se quais serão “todos”.



Com os aportes preliminares, com algum domínio da história” do tema, torna-se possível precisar, provisoriamente, sua localização espacial e temporal para, então, definir a amplitude do *corpus* documental a ser investigado. A seleção de fontes depende de inúmeras variáveis, entre elas a de sua acessibilidade¹¹⁵. Ressalte-se que um *corpus* documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha, familiaridade e trato do material –, pois, sem uma base empírica, não é possível desenvolver o trabalho. No caso de estudos na área de política educacional, é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação pretendida. Muitos trabalhos de pesquisa não se baseiam em fontes primárias ou contam com pequena presença delas para a sustentação das hipóteses de trabalho. Isso pode conduzir a afirmações sem as necessárias evidências; pode gerar fluidez teórica nas hipóteses de trabalho ou, ainda, acusações históricas sem respaldo empírico. De outro lado, segundo Thompson (1981, p. 50), é necessário que os materiais sejam pertinentes ao intento da pesquisa e que as perguntas de pesquisa sejam pertinentes ao material: “a evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas.”



Pressupondo-se que os documentos – incompletos e imperfeitos – estejam em mãos do pesquisador – nos limites que a história impõe para sua localização e acesso – tem início sua “inquirição” para entender-se quando, como, por quem e por que foram produzidos. As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz;



¹¹⁵ Importa saber onde os documentos podem ser encontrados, tendo-se, todavia, claro que nunca se chega a todos: alguns são confidenciais; não são digitalizados; estão em língua estranha à língua pátria. É preciso prestar atenção também na efemeridade dos documentos encontrados na *internet*. São intensamente produzidos e descartados, o que obriga o investigador a salvá-los assim que encontrados para assegurar a construção do corpo empírico da pesquisa.

significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos.

Sem o manejo das perguntas, não se pode captar a essência das fontes, a diversidade de projetos nelas inscrita. É desejável que haja um cotejamento entre fontes de tipos diferentes e entre análises diversas para se verificar distorções, apropriações indébitas, bricolagens e interpretações. A riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade. Tal observação conduz ao debate acerca das fontes secundárias. Um pesquisador atento preocupar-se-á com a produção de um corpus documental rico e cuidará para que suas fontes secundárias colaborem para viabilizar a produção de conhecimento e não substituam seu trabalho de inteligência. O conhecimento produzido deve ser colocado em seu justo lugar – forma de entender a mesma problemática – para que sub-repticiamente não determine *a priori* a produção do saber. Não perder de vista tais limites colabora para a compreensão concreta da realidade sob investigação.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica a esse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes

educacionais em um dado tempo¹¹⁶ supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera.

A análise dos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, requer identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, dos vocábulos ou expressões que os compõem. Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes e, ao selecioná-las, é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas, e não outras, as escolhidas. Em razão da sua aparência é que se pode dizer, de modo irônico, que elas “mentem”. Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço é o de apreender o que está dito, mas também o que não está e as vozes que pretendem calar. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta¹¹⁷ e por que oculta: fazer sangrar a fonte.

Convencidos de que toda fonte traz uma compreensão de mundo e gera uma leitura e que toda leitura tem comprometimento, perguntamos: onde reside a objetividade da fonte e de sua interpretação? O conhecimento acumulado passível de crítica, de revisão ou deve ser ignorado? Questões desse gênero não podem ser feitas quando se ignora o conhecimento acumulado e a problemática que, de fato, está-se investigando. O risco a enfrentar, neste caso, é o de extrair conclusões assentadas na ignorância sobre o tema, afirmações desprovidas de uma base empírica.

¹¹⁶ Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), “no início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década, percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.”

¹¹⁷ A análise crítica de documentos de política educacional requer que se problematize as concepções de “aluno”, “escola”, “aula”, “ensino”, “professor”, “competência”, “gestor”, “qualidade”, “sociedade civil”, “aprendizagem”, expressas ou ocultas no texto.

Como assinalado, a produção existente é importante, mas é necessário **evitar a confusão entre “análises da realidade” com a realidade propriamente dita**, pondo-se em causa a objetividade da realidade e a do documento¹¹⁸.



A posição da teoria

Certamente, **é impossível refletir sobre a posição do sujeito e a do objeto sem referências à mediação teórica**. O modo como se concebe a ambos é resultado de uma perspectiva que possibilita compreender as relações causais da realidade, posto que trabalha com referências conceituais cujo



objetivo primeiro é ultrapassar as suas formas fenomênicas.

Contudo, tais conceitos não podem ser tomados de modo rígido ou estático. Partilhamos da perspectiva de Thompson (1981, p. 56-57): **a teoria é uma expectativa de “explicação” da**



realidade, de sua apreensão e compreensão e suas categorias e pensamento são históricas (THOMPSON, 1981, p. 56). **Por**

seu intermédio, é possível conhecer a realidade existente fora do sujeito e ele próprio – tendo sempre em vista a totalidade, sabendo-se que a totalidade tal e qual não pode ser apanhada.

Para que a política exista para o sujeito como um problema, é preciso que ele o pense, entre em relação de reflexão, de diálogo, com a fonte, no caso, os documentos que coligiu. Esse procedimento será necessariamente mediado por sua forma particular de pensar, por sua teoria, mesmo rude.

Trata-se, **então, de admitir, com Gramsci, que todos os homens são filósofos, isto é, capazes de pensar, de teorizar**¹¹⁹. Entretanto, **teorizar no campo da pesquisa não**



pode consistir em lidar com os elementos do senso comum. É preciso um aporte teórico que favoreça análises objetivas

¹¹⁸ Para Semeraro (2001, p. 97), é preciso “enxergar a complexidade do real, [...] a multiplicidade de suas partes, suas contradições fundamentais, seus nexos mais profundos e os caminhos para a recomposição do mundo a um nível superior e mais avançado de compreensão e unidade.”

¹¹⁹ Semeraro (2001, p. 101) assinala que, para Gramsci, “na consciência dos oprimidos há um amálgama contraditório de valores, em parte absorvido da visão de seus governantes e, em parte, derivados do próprio saber popular e das próprias experiências sociopolíticas.”

do **real objetivo**¹²⁰. Considerando, com Thompson, **que a teoria é uma sucessão de hipóteses que se desconfirmam ou se confirmam**, num movimento continuamente aberto, não pode ser tomada como premonitória. **Não existe “uma verdade” como lugar abstrato e universal. As categorias de pensamento são mobilizadas para a compreensão do tema de estudo e não para seu encarceramento empirista ou idealista.** Desse modo, se não existe um “quadro” teórico cristalizado, imutável, possível de ser “usado” em qualquer situação, não existe uma empiria que nele se encaixe apesar dele. **A teoria deve estar aberta para favorecer o pensar e repensar a empiria, as fontes, os documentos, e para repor-se a si própria como instrumento de inteligência**¹²¹.

A leitura nos permite apreender, no documento, as pistas para compreender a racionalidade política pesquisada. Um trabalho cuidadoso de análise busca a gênese da política, revela as ideias mestras que estão na sua origem ou motivação para determinada reforma. Nesse trabalho paciente, **é fundamental pensar a política na história, nos embates que se manifestam na produção e aprovação de um texto político, mas que não se originam no Parlamento ou nos Conselhos. Quais as suas determinações? Por que aquela política está sendo criada neste momento histórico? A quem interessa? Que vem amenizar ou induzir?**

Estudar uma política requer descobrir os sujeitos, individuais ou coletivos, de sua formulação, sabendo que não operaram espontaneamente. É preciso localizar as forças

¹²⁰ Thompson (1981, p. 55) afirma: “A pátria da teoria marxista continua onde sempre esteve, no objeto humano real, em todas as suas manifestações (passadas e presentes); [...]” Dessa formulação resulta que devemos evitar os lamentos pelo que a realidade não é, isto é, cobrar da realidade algo que nela não está inscrito, embora fosse desejado pelo sujeito.

¹²¹ Não se trata de pretender que o real se encaixe na teoria; menos ainda de que a empiria em si apresente a “verdade”. O que está em causa é a relação teoria-empiria e as condições dessa relação, pela intervenção do sujeito, produzir as condições de apreensão da realidade e de sua transformação. O método é, “ao mesmo tempo, [...] lógica e método argumentativo, [...] princípio do conhecimento e instrumento de ação, [...] modalidade constitutiva do próprio real.” (SEMERARO, 2001, p. 102).



políticas que dão forma àquelas determinações, quem promove ou obstaculiza tal política, quem são seus implementadores, como se efetiva, que segmentos serão atingidos e qual sua participação no ciclo da política. Investigar suas origens requer mapear rede de influências, metamorfoses na apropriação de projetos históricos. Políticas pensadas globalmente podem chegar a resultados diferentes em razão de contextos diversificados e mesmo de apropriações operadas na ponta do processo, caso da escola.



Os conceitos mobilizados para a análise não podem ter uma função autoexplicativa, nem podem ser empregados aleatoriamente. É necessário alimentar dúvidas, e estas devem estar presentes em profusão no início da investigação. Nesse momento, existem conceitos como expectativa de compreensão do real, não como explicação antecipada à própria investigação. “Totalidade”, “contradição”, “mediação”, “causação”, “classes sociais”, “exploração”, “hegemonia”, entre outros, são importantes e precisam ocupar o lugar da inquirição para serem concretizados. Tais observações devem-se ao fato de que, não raro, as referências teóricas do investigador dificultam lidar com a objetividade seja de suas fontes, seja de sua posição de pesquisador, seja da teoria que maneja¹²².



¹²² Segundo Duarte (2005, p. 98), “Não se pode reduzir uma teoria a um glossário dos conceitos com os quais ela trabalha, pois o próprio significado dos conceitos depende das relações existentes entre eles no escopo da teoria. Mas eu me arriscaria a afirmar que alguns conceitos são necessários para a constituição de uma teoria crítica em educação, tais como: dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico-abstrato-concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, alienação, fetichismo, divisão social do trabalho, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade (ou personalidade) em-si e individualidade (ou personalidade) para-si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), especificidade da educação escolar, entre outros. Essa listagem é apenas exemplificativa, não esgotando o rol dos conceitos necessários a uma teoria crítica em educação e não significando que toda a pesquisa crítica em educação deva trabalhar explicitamente com todos esses conceitos. Mas se a explicitação de todos eles não é

Os aportes teóricos concretizam a possibilidade de diálogo sob uma forma peculiar: diálogo com os autores e com a empiria por eles mediados. Esse diálogo precisa ser fértil e levantar questões pertinentes, cujos resultados são provisórios e cumulativos, apanhados no âmbito da totalidade que a constitui. Apreender a totalidade não corresponde a conhecer totalmente uma dada realidade. Os fatos existem em um conjunto, não linear, de fatos ou acontecimentos e só em relação a esse conjunto podem ser compreendidos. E é precisamente a categoria de totalidade, cuja complexidade não se reduz à ideia de localizar todos os fatos com os quais o tema se relaciona, que permitirá aceder às múltiplas determinações dos fatos, das fontes, determinações que não podem ser conhecidas na totalidade. A produção do conhecimento torna as categorias de pensamento concretas; os elementos teóricos viabilizam aproximações à totalidade. A consecução da “verdade” relaciona-se ao problema da aparência do real¹²³. A superação da aparência e a reflexão sobre o real o tornam inteligível. É necessário construir tal inteligibilidade pelo empenho em ultrapassar a aparência para atingir a essência.

Um problema a ser considerado é o da consciência do sujeito acerca do que faz. Todo esforço preliminar de pesquisa supõe uma perspectiva teórica, mesmo que não seja consciente. Tais mediações serão mobilizadas pelo pesquisador ao iniciar seu trabalho. Ignorando que as fontes possuem objetividade e expressam objetividade e que esta não se apresenta imediatamente e que é necessário ultrapassar as aparências para poder captar a essência, ou seja, as múltiplas determinações que dão sentido às fontes e, por essa via, superar perspectivas dualizadoras, não chegará

indispensável a uma pesquisa crítica em educação, por outro lado, a recusa de alguns desses conceitos pode ser sintoma de uma adesão espontânea ou consciente à ideologia dominante.”

¹²³ Para Thompson (1981, p. 49), o conhecimento é sempre: “a) provisório e incompleto (mas não, por isso, inverídico), b) seletivo (mas não, por isso, inverídico), c) limitado e definido pelas perguntas feitas às evidências (e os conceitos que informam essas perguntas), e, portanto, só ‘verdadeiro’ dentro do campo assim definido.”

ao conhecimento concreto. Poderá elaborar uma descrição, talvez, mas não poderá organizar as próprias dúvidas e alcançar patamares mais elevados de reflexão num movimento fecundo de elaboração sucessiva de hipóteses explicativas. Para Thompson (1981, p. 50), “[...] são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações das evidências.” Do que se conclui que “Toda noção ou conceito surge de engajamentos empíricos [...]”. (THOMPSON, 1981, p. 53-54).

 Há também que fugir do empiricismo e da tentativa de enquadramento da realidade na teoria, descartando da análise o que dela transborda. Alertamos para a imprescindibilidade de se trabalhar articuladamente teoria e empiria, conteúdo e forma, fugindo às reificações e dualidades para observar o movimento na política, as forças em disputas e estratégias de formação de consensos para pensar, no tempo curto e no tempo longo, localizando os elementos de continuidade e rupturas. Tendo isso em vista, sistematizamos  alguns pontos para reflexão com base nos quais poderíamos iniciar um trabalho de análise documental.

Um caminho que pode ser percorrido

As pesquisas que realizamos no GEPETO possibilitaram construir  um caminho para a análise de documentos de política educacional e que pode ser percorrido por outros pesquisadores. Não é a única forma de investigação, mas ela sugere alguns procedimentos teórico-metodológicos que podem ser de valia para a apreensão do sentido que marca as políticas educacionais, especialmente aquelas em andamento no Brasil contemporâneo. Uma passagem do texto de Gramsci (1966, p. 11), segundo a qual

 início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Oferece um mote interessante para o caminho que propomos. Nosso objetivo é o de construir conhecimento científico que gere consciência crítica, o que nos levou à discussão nos itens anteriores da posição do pesquisador e suas determinações históricas, bem como da importância do conhecimento produzido. Esclarece-se, então, que se trata de conhecer a história que produziu o pesquisador e suas convicções, suas visões de mundo, sua posição na esfera das relações de produção. De outro lado, essa mesma história deixou suas marcas, suas pistas, seus indícios, registrados de alguma forma não apenas sobre o pesquisador, mas sobre a humanidade. Há aqui, portanto, um encontro entre o sujeito que pesquisa e os indícios que compõem seu campo de pesquisa, sua empiria e a história humana. A mediação teórica conduz a ação do pesquisador frente à empiria, a “fazer seu inventário”, a interrogar suas fontes como expressões recortadas do todo social e a compreendê-lo para sobre ele intervir conscientemente. Sánchez Vázquez (1980, p. 380) assinala que:

[...] hay fines o intenciones que aspiran a realizarse, y, por tanto, una actividad de la conciencia que se despliega tanto en la producción del proyecto de que se parte como en el proceso práctico de su realización, y, finalmente, en el resultado de éste en cuanto que en él se objetiva o materializa el sujeto.

Não há dúvida de que o sujeito que pesquisa, ser social, para dimensionar as implicações e desdobramentos teórico-práticos da consecução da finalidade de seu trabalho, deve ser preparado, de acordo com Vieira Pinto (1979, p. 282),

para que, cada vez mais lucidamente, compreenda o significado das finalidades na ação humana, e particularmente na execução do trabalho científico. Importa entender a finalidade do trabalho científico enquanto processo histórico, vendo nele o desenvolvimento, a criação contínua da razão, pela série de fins propostos, alcançados, superados e logo substituídos por outros, que se originam exatamente da consciência de haverem superado os anteriores.

Subordinando, pois, os procedimentos metodológicos às finalidades ou intencionalidades da investigação – cujo sentido será sempre social, saiba ou não o pesquisador – ao enfrentarmos a documentação coligida podemos levantar algumas questões, cujo âmbito se ampliará progressivamente:

 **Por que é relevante pesquisar determinada política? A documentação está acessível? Há informações e dados suficientes disponíveis para o estudo? Que move o pesquisador para tal empreitada? Que setores propõem as políticas em exame? Que setores serão afetados por ela? Quais as implicações de curto, médio e longo prazo da implantação das medidas propostas?** Essas primeiras perguntas possibilitam avaliar se estão dadas as condições objetivas que podem oferecer sustentação empírica e teórica ao estudo pretendido.

 **Um segundo movimento é fazer um balanço da produção sobre o tema, mesmo sabendo que não é possível “conhecer tudo” o que foi escrito e pensado sobre ele. Não se pode ignorar a “produção existente”, os grandes embates, as polêmicas em torno das posições sobre determinada política e como ela e os debates foram se transformando.** Tal procedimento permitirá contextualizar o surgimento da política e evitar generalizações, assim como raciocínios arbitrários e anistóricos. **Uma boa revisão da**

 **literatura não é necessariamente a que aborda maior quantidade de obras, mas a que permite compreender as principais vertentes de pensamento em litígio.** Examinar as correlações entre o saber acumulado e o saber que o pesquisador pode produzir é essencial não apenas para ampliar o campo de reflexão sobre a temática escolhida, mas para **tematizar as explicações até então oferecidas para o mesmo fenômeno.** Se o trabalho de pesquisa pertence a um dado momento da história da produção desse conhecimento específico, **é mister perguntar: que**

 **adições explicativas consolida e continua? Que põe em debate? Em que contribui para a explicação da realidade? Seu aporte elucida as determinações do real ou a elide? Que propõe?**

As questões, mais restritas ou mais amplas, deflagram¹²⁴ o processo de pesquisa, acompanham o pesquisador e permanecem após o encerramento formal do trabalho. Martins (2008, p. 148) assinala “que a realidade é sempre mais rica do que a ideia que construímos dela, isto é, o conhecimento não é a realidade mesma, com todas as suas nuances, sua concretude [...]”; sendo assim, temos com ponto de partida que é necessário fazer as questões centrais, mas sabendo-se que não serão feitas todas as possíveis e que não se poderá responder a todas as indagações, no início do processo e, mesmo, no seu final, mas é preciso tê-las no horizonte de reflexão. A organização das questões, das próprias dúvidas contribui para patamares sempre mais elevados de reflexão. Se muitas interrogações não obterão respostas e novas nascerão e outras serão descartadas, é nesse processo dinâmico que se construirão hipóteses explicativas razoáveis e formas adequadas de abordar, descrever e interpretar a empiria. Desse movimento faz parte o recorte preliminar do tema de estudo, mesmo que, ao longo do caminho, sofra alterações, assim como o período abordado – e até mesmo completo abandono em favor de outra problemática que pode aparecer. O afinamento da temática dá-se no tempo e exige um amadurecimento dela própria, bem como do pesquisador e isso requer muita lida com os documentos norteadores da política que se investiga.

¹²⁴ Os questionamentos fecundam a análise crítica de documentos; contribuem para a construção do problema de pesquisa e de hipóteses de trabalho. Muitos podem ser feitos: como determinados conceitos são definidos? A definição é sempre a mesma nos vários documentos dessa instituição e de outras, de agora e de outrora? A definição é sempre a mesma na mesma instituição em diferentes períodos? Que tipo de argumentos é utilizado? Que fontes e dados são citados nos documentos? Que tipologias ou classificações adotam? Que propõem? Que criticam? Que problemas e crises mencionam? Como os explicam? A que atribuem suas causas? Que soluções propõem para superá-las? Qual a relação entre o que apontam como problema e as medidas que prescrevem? Quais os resultados dessa política? Há outros efeitos que possam ser atribuídos à sua implantação? Qual a articulação com outras políticas setoriais, outros projetos? Como a política educacional em tela se articula com a dimensão macroeconômica, com a política econômica?



A documentação pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas. Tendo-se claro que o documento não é a política, deve ser analisado no âmbito e como resultado de relações hegemônicas marcadamente burguesas. Documentos governamentais são produzidos por órgãos e instituições vocacionados à defesa dos interesses dominantes no confronto com os interesses das classes subalternas na relação entre oferta e demanda de educação. Tais materiais expressam diretrizes para a educação



articular interesses, projetam políticas, induzem intervenções sociais, razão pela qual é importante não incorrer no erro de circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho de Estado. Cotejá-los com a documentação produzida por aparelhos privados de hegemonia¹²⁵, como a mídia, fundações empresariais,



¹²⁵ Coutinho (2011, p. 26), ao distinguir Sociedade Política de Sociedade Civil, esclarece que “enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais na burocracia militar e executiva, os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”, ou seja, organismos sociais relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito.” A adesão a esses organismos é voluntária e por seu intermédio, no âmbito da sociedade civil, as classes “buscam exercer sua *hegemonia*, isto é, buscam ganhar aliados para suas posições através da *direção político-intelectual* e do *consenso*.” (COUTINHO, 2011, p. 26). Para Mendonça (2014, p. 34), “O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política).” Segundo a autora, “a transformação social e do Estado nas sociedades capitalistas ocidentais só pode ser obtida, para Gramsci, a partir da multiplicação dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil – ou seja, das visões de mundo/projetos (ou vontades coletivas organizadas) – que disputam entre si, todo o tempo, a manutenção de um projeto hegemônico ou a imposição de um contra-hegemônico, em busca da hegemonia.” (Mendonça, 2014, p. 38). Continua: “A despeito de menos clara e mais complexa nos Cadernos, a noção de sociedade civil implica o conjunto dos organismos chamados de ‘privados’ ou ‘aparelhos privados de hegemonia’, no sentido da adesão voluntária de seus membros. *Dentre esses aparelhos, Gramsci destaca igrejas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos e imprensa.*

organizações multilaterais e a de intelectuais que gravitam em sua órbita, é crucial para apanhar o fenômeno em sua produção mais geral¹²⁶. A leitura com e contra outros documentos de aparelhos privados de hegemonia que permitam localizar os interesses e disputas das forças em presença no momento histórico da produção da política é nodal para uma explicação teórica capaz de reproduzir, idealmente, o processo real, o movimento que constituiu determinada política como realidade objetiva. Cabe aqui o alerta de Sonia Mendonça (2006, p. 202):

Essa metodologia parte da imperiosa necessidade de analisar, permanentemente, o conflito (disputa) entre os distintos segmentos ou frações das classes dominantes para controlar as agências do Estado, em seu sentido estrito, e nelas inscrever seus projetos e demandas específicos, nem sempre coincidentes entre si.

Mendonça chama a atenção para o fato de que a documentação em exame está eivada das contradições de classe e de frações de classe, de demandas que atravessam o aparelho de Estado e são esses os determinantes das políticas educacionais a perceber. Isso conduz a verificar onde as categorias empíricas e os conceitos fundamentais para o estudo têm sido encontrados, em que documentos de outras áreas, níveis, modalidades de ensino e em que outros documentos aparecem, no país ou em outros, na mesma época ou em outras épocas. Importa ainda observar sua estrutura, forma, arquitetura; esses são conteúdos nos documentos tratados.

Esse tratamento inicial permite escolher as unidades de análise, construir as categorias ou eixos temáticos que

É em torno a eles que se organizam as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados" (Mendonça, 2014, p. 35).

¹²⁶ Referimo-nos a documentos produzidos por técnicos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, intelectuais acadêmicos, assim como por outros intelectuais orgânicos, não necessariamente vinculados formalmente a essas organizações.

servirão de referência para a comparação e análise entre os documentos e a realidade concretamente pensada. Não há



possibilidade de qualquer investigação documental sem a consideração de sua inserção histórico-temporal, sem a qual não conseguiremos apreender as suas determinações: por que determinada política foi necessária? Quais as condições objetivas que permitiram sua emergência? Qual a posição social dos envolvidos em sua elaboração? A quem se destina? Que discursos estão presentes, argumentos e formas usadas para lhe dar sustentação e legitimidade? Que intelectuais coletivos e singulares a articularam? Que interesses de classes e frações de classe se colocam ou se elidem em dada política? Quem se beneficia e quem se prejudica? Quais as resistências a ela oferecidas?

Acreditamos que as pistas aqui delineadas para a análise de documentos de política educacional possibilitam o mapeamento da rede – formada por sujeitos e organizações representantes do capital, do trabalho, do Estado, nacionais e internacionais – envolvida na formulação, implantação, avaliação, disseminação e reorientação da política sob escrutínio.



Uns últimos aspectos precisam ser lembrados para não cairmos no *canto da sereia* e quem os oferece é Leher (2010) em sua análise da política educacional do Governo Lula. O primeiro lembrete refere-se ao fato de que não podemos incorrer no erro de atribuir autonomia à política social em face da orientação macroeconômica ou pretender explicá-la sem referir a lógica que a instaurou. Desse primeiro decorre o segundo alerta metodológico, isto é, devemos fugir à tentação de situar a contradição entre o prometido e o realizado por determinada política. O projeto anunciado num documento não é necessariamente a finalidade a ser alcançada. Documentos funcionam também como balão de ensaio, como factoides aptos a desviar a atenção de questões centrais para secundárias ou mesmo para oferecer o argumento contra a própria política que engendra. Seria ingênuo esperar do Estado liberal que ele efetivamente executasse o que anuncia, com discurso competente, tão-só





Para produzir consenso, adesão ativa ou não. Ademais, há entre os ministérios acertos invisíveis que interferem diretamente na produção da política em função dos recursos aportados ou cortados. O fluxo do dinheiro, o sistema de financiamento, os contingenciamentos orçamentários são possibilidades ricas para a análise das políticas educacionais.



Um terceiro lembrete diz respeito à fuga das visões maniqueístas e dicotômicas, que poderiam nos conduzir às comparações entre governos diferentes e, com base em dados pouco confiáveis, por exemplo, a concluir que uma política foi melhor que a outra.



O quarto lembrete refere-se à necessidade de se pensar a política para além do seu beneficiário direto. As políticas compensatórias e de transferência de renda que envolvem a Educação podem trazer algumas melhoras, no mais das vezes aparentes, mas são incapazes de eliminar a causa dos problemas, a desigualdade social gerada pelas injustas relações capitalistas de produção. A avaliação positiva do beneficiário não pode ser o fiel da balança na avaliação de uma política pública que, no modo de produção capitalista, busca amenizar, mas não pode extinguir as contradições que lhe são inerentes. O quinto lembrete chama a atenção para o cuidado com análises que reproduzem a tese da imposição externa de diretrizes educacionais. Considerar as proposições políticas internacionais como determinantes da educação brasileira significaria colocar o país como refém das recomendações internacionais, não reconhecendo os interesses da burguesia interna – e os interesses específicos de suas frações – na implantação de determinado conjunto de políticas. Situaríamos, assim, os governos, os legisladores e os profissionais da educação como meros implementadores de proposições internacionais. Essa abordagem prescinde dos elementos de mediação, das resistências internas, das contradições e do agir humano, aspectos que não podem ser negligenciados quando o objetivo é “expor adequadamente o movimento real” e transformá-lo.

Considerações finais

Temos ciência de que a reflexão desenvolvida neste capítulo é complexa e não poderia ser abordada em todas as suas dimensões. Está claro para nós que a contribuição do marxismo tem um sentido profundo: não apenas articula modos de ver o mundo, mas os articula lastreado na objetividade do real – determinado pelas relações capitalistas de produção – e tendo em vista sua transformação. O que expusemos foi uma proposta de encaminhamento de pesquisa que tem nos documentos de política educacional, nacionais e internacionais e de diferentes extrações institucionais, seu objeto específico. O documento em si é um dado de realidade que concentra vários aspectos da realidade. As perspectivas que apresenta são outro dado de realidade; as relações que estabelecem com esta mesma realidade – ocultando-a ou permitindo que seja entendida – é outro dado de realidade; o modo como é percebido pelo pesquisador também o é. Desse ponto de vista, o método é absolutamente fundamental, pois implica uma determinada forma de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação do documento e, por essa via, dar acesso às várias “realidades” que incorpora.

Nosso intento foi o de mostrar que a análise crítica de documentos é um dos caminhos para que o pesquisador consiga reproduzir idealmente o processo real, o movimento constitutivo da política (sua gênese, consolidação, desenvolvimento, suas condições de crise). Nosso ponto de partida – repetimos – é a busca do conhecimento da dinâmica da produção das condições materiais a partir das quais a política educacional se articula e desenvolve (NETTO, 2015, p. 20). Um excerto do “Posfácio da 2ª. Edição” de “O Capital” é esclarecedor:

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga

isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1980, p. 16).

O excerto oferece-nos um horizonte de reflexões, um caminho de pesquisa que nos conduz a lidar com os achados da pesquisa no plano de uma demanda de apreensão do real sentido da política educacional. Possibilita ao pesquisador produzir não apenas um contradiscurso, mas subsidiar a luta contra-hegemônica. Essa é tarefa ético-política do pesquisador engajado: socializar o conhecimento produzido que oferece uma leitura objetiva da realidade, da materialidade histórica, evidenciando suas contradições, derivadas do modo de produção capitalista, bem como a necessidade de superá-lo. A teoria de Marx vocaliza demandas e interesses de um sujeito social determinado e o pesquisador pode teorizar e derivar desse processo elementos para sua ação, como resgate da dimensão revolucionária da pesquisa científica, do trabalho acadêmico, da produção de conhecimento sobre a política e não a serviço da política.

Concluimos, como iniciamos, pensando na análise de documentos como ferramenta de trabalho dos intelectuais, que produzem conhecimentos sobre a política e na tarefa ético-política do pesquisador em “fazer avançar, mediante investigações de caráter radical, a análise da estrutura social, a crítica ao Estado e ao sistema sociometabólico do capital. Para essa empreitada, tentamos explicar que os subsídios teórico-metodológicos do marxismo são imprescindíveis. Tal formulação liga-se à ideia de Thompson¹²⁷ de que a teoria

¹²⁷ Moraes (2007, p. 1-2) indica que a frase de Thompson, em 1996, foi recuperada por Christopher Norris. O filósofo “detalhou as consequências negativas e positivas da teoria. Por um lado, a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, trazer uma boa dose de irracionalismo, cinismo e nihilismo [...]. Mas, em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. Ela pode nos ajudar a compreender que o “pensamento único” representa



tem consequências. Se a empiria só pode ser apanhada pelo esforço conceitual, pelo esforço do pensamento, da reflexão exercida sobre a realidade – o documento e suas realidades objetivas – poder-se-ia perguntar: a que serve tal esforço? Moraes oferece uma hipótese de resposta: serve para que pensemos que a teoria – nos termos em que aqui se discutiu – aponta para um futuro aberto (MORAES, 2007, p. 8)¹²⁸.

Se acreditamos que a teoria é aberta, que deriva de uma sucessão de hipóteses explicativas, que os conceitos não são estáticos, que esse movimento se opera sobre o real para permitir que seja apropriado pelo pensamento e como tal conceitualizado e tornado conhecimento, podemos concluir que ela só pode ocorrer como processo histórico que permite a apreensão do mundo e a consciência das inúmeras possibilidades que nele estão inscritas e que essa mesma teoria tem as condições para indicar saídas, soluções para as dramáticas condições da existência humana. Ao fim e ao cabo, é disto que se trata: do homem e sua existência. Do modo pelo qual deixa rastros dessa existência e de como nos permite

interesses socioeconômicos e políticos precisos, disfarçados sob um espúrio apelo aos valores do individualismo predatório, conservador e consumista, e a criticar o mercado, demonstrando seu caráter incompatível com uma sociabilidade genuinamente humana. Do ponto de vista da Educação, ela pode contribuir para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referencia mais pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana, para mencionar as que nos tocam de imediato”.



¹²⁸ “Interessa-nos, aqui, denunciar e desacreditar este conjunto de interpretações que, por sua incapacidade constitutiva de compreender os profundos desajustes sociais e educacionais como resultado das próprias relações sociais, acaba por atribuir a sua existência seja à natureza, ao Estado, à perversão da vontade privada, à incompetência do professor, às precárias condições da escola etc. Aliás, é este o contexto da crítica ao perfil tradicional do professor “esclarecido” – o que possui uma visão global do saber, conhece seus fundamentos, possui critérios epistemológicos, exerce sua racionalidade crítica e, sobretudo, está investido do direito de ensinar – e à escola, como efetivação prática dessa racionalidade.” (MORAES, 2007, p. 7).





conhecê-la – pouco ou muito – pela busca incessante desses rastros, dessas pistas que – encontradas e entendidas – transformam-se em indicações para novas formas de existência humana. Se os documentos não são inocentes, se a teoria é aberta e necessariamente deve dialogar com a empiria, não é possível ao sujeito esquivar-se dessa relação. E disso o pesquisador não pode abrir mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa.



REFERÊNCIAS

Clavatta, Maria. O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações. In: Franco, Maria Clavatta; Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 121-144.

Coutinho, Carlos Nelson. Introdução. In: Gramsci, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 13-39.

Delors, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

Duarte, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 89 -110, jul./dez. 2005.

Evangelista, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Araújo, Ronaldo M. L.; Rodrigues, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

Evangelista, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

Fontes, Virgínia. **O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio EPSJV; Editora da UFRJ, 2010.

Gramsci, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

MARTINS, Marcos. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: AA; Americana, SP: Unisal, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

MARX, Karl. **Posfácio da 2ª edição. O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.

MARX, Karl. O método da economia política. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, n. 30, p. 103-126, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2016.

MARX, Karl. Prefácio a “Para a crítica da Economia Política”. In: NETTO, José Paulo (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 269-273.

MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, Ellen. FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33-49.

MENDONÇA, Sonia. Historiografia brasileira em questão: considerações sobre economia e política. **História Revista**, Goiânia, GO, v. 11, n. 2, p. 201-219, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/9060>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

MENDONÇA, Sonia. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, Niterói, RJ, v. 2, n. 2, p. 28-43, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/view/35>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2015.

 MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007 Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2007. (Minicurso GT Filosofia da Educação).

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary. RIZOTTO, Maria Lucia. (Org.) **Estado e políticas sociais**. Cascavel, SC: Edunioeste, 2003. p.11-28.

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

NETTO, José Paulo. **Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx**. Trabalho elaborado para ser apresentado no GT9 durante a 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015. Mimeografado.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

ORLANDI, Eni. **Vão surgindo sentidos**. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993. p.11-25.

SEMERARO, Giovani. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 95-104, jan./abr. 2001.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane. GARCIA, Rosalba. Decifrar **textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise** de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la praxis**. México, DF: Grijalbo, 1980.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DESAFIOS DO VÍNCULO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA LUTA E CONSTRUÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR¹²⁹

Roseli Salete Caldart

“[...] A grande propriedade fundiária reduz a população agrícola a um mínimo sempre declinante e a confronto com uma sempre crescente população industrial amontoada nas grandes cidades; deste modo, ela produz condições que provocam uma falha irreparável no processo interdependente do metabolismo social, um metabolismo prescrito pelas leis naturais da própria vida. Isto resulta num esbulho da vitalidade do solo, que o comércio transporta muitíssimo além das fronteiras de um único país (Liebig)... A indústria de larga escala e a agricultura de larga escala feita industrialmente têm o mesmo efeito. Se originalmente elas se distinguem pelo fato de que a primeira deixa resíduos e arruína o poder do trabalho e portanto o poder natural do homem, ao passo que a última faz o mesmo com o poder natural do solo, elas se unem mais adiante no seu desenvolvimento, já que o sistema

¹²⁹ Texto apresentado como *trabalho encomendado* na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro 2013. Publicado em: Caldart, R. S.; Stedile, M. E. e Daros, D. (orgs.). *Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 177-219. Optamos por manter a publicação do artigo neste livro, uma vez que o trabalho é parte de um período importante que compreende o Grupo de Trabalho 09 – Trabalho e Educação – ANPED.

industrial aplicado à agricultura também debilita ali os trabalhadores, ao passo que, por seu lado, a indústria e o comércio oferecem à agricultura os meios para exaurir o solo”¹³⁰.

Este texto trata do vínculo entre trabalho e educação (dos trabalhadores) desde as reflexões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em especial as que se referem aos desafios de atualização de seu programa agrário, identificado hoje pelo nome de “Reforma Agrária Popular”.

Dois fios principais podem conduzir a abordagem dessas reflexões à medida que se referem a caminhos percorridos pelo MST quase desde seu nascimento. Um dos fios é o que tece discussões e práticas de *formação para o trabalho* vinculada aos desafios de desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária como territórios de trabalhadores organizados e em luta que buscam fundar uma vida baseada em novas relações sociais, vinculada, também, às demandas de funcionamento organizativo do próprio Movimento. Começamos as formulações pelo trabalho associado, (cooperação, organização coletiva do trabalho), incluímos depois questões de matriz produtiva e tecnológica, agroindustrialização e, mais recentemente, entramos no debate sobre sistemas produtivos. Em cada movimento ou em cada ciclo, novas exigências formativas e a construção de formas e conteúdos para atendê-las.

O outro fio é o do processo de construção da *Pedagogia do Movimento*, que tem na compreensão do princípio educativo do trabalho seu alicerce de constituição desde seu início, no final da década de 1980, e de sua concepção de escola, que teve como um dos seus primeiros pilares justamente a *relação educação e trabalho, escola e produção*. No percurso, mantendo o pilar fundamental do trabalho como princípio educativo, chegamos à formulação atual da matriz formativa para nossas escolas: trabalho, luta social, organização coletiva,

¹³⁰ Do volume III de *O Capital* de Marx, tópico: “a gênese da renda fundiária capitalista” (apud Foster, 2005, p. 219).

cultura e história como matrizes pedagógicas que devem compor seu ambiente educativo (CALDART, 2012)¹³¹.

Essa construção inclui uma reflexão específica sobre a educação de perspectiva politécnica na abordagem da relação escola e trabalho, especialmente a partir de 2006¹³², mas com maior densidade em debates mais recentes, nos quais, afinal, os dois fios ou caminhos se articulam. Esse é o caso, por exemplo, dos debates que temos realizado no Instituto de Educação Josué de Castro sobre as aproximações possíveis entre agricultura camponesa e perspectiva politécnica da formação dos trabalhadores camponeses, no bojo da construção do projeto de Reforma Agrária Popular e na relação com as discussões sobre educação básica e sobre educação profissional¹³³.

Nosso pressuposto básico é da necessária relação entre projeto educativo e projeto histórico. Assumimos o projeto histórico da classe trabalhadora: porque é a nossa classe e porque é a classe portadora de futuro: sociedade, humanidade. Isso nos compromete, onde quer que atuemos, com objetivos de formação de *lutadores* e *construtores* da “república do trabalho” sociedade sem exploração, do trabalho e da natureza, sem desigualdades de classe e sem antagonismo entre cidade e campo, capacitados a entender e a enfrentar/trabalhar sobre as contradições de seu tempo.

Há uma base comum de análise na constituição desses caminhos que se refere à materialidade na qual esse vínculo entre trabalho e educação acontece. Trata-se da análise da historicidade da luta pela Reforma Agrária na relação com a análise das condições dadas no trabalho do campo e as tendências do movimento das contradições envolvidas, e, pelo nosso vínculo de classe, buscando potencializar o que projeta o futuro da classe trabalhadora.

¹³¹ Sobre a constituição da Pedagogia do Movimento como conceito, ver o verbete respectivo escrito para o *Dicionário da Educação do Campo*, (CALDART, et. al. 2012, p. 546-553).

¹³² Um documento síntese desse debate pode ser encontrado em MST, 2006.

¹³³ Uma síntese dessas discussões pode ser encontrada em IEJC, 2012a e 2012b.

Vamos focar aqui principalmente alguns elementos dessa análise porque é ela e a materialidade que lhe corresponde que determinam a configuração do vínculo entre trabalho e educação, tanto no que se refere às novas exigências formativas dos trabalhadores camponeses, como ao desafio de pensar a formação das novas gerações e especificamente pensar em uma escola sintonizada com esse desafio e na direção do projeto histórico que assumimos.

Foi a necessidade de compreender o “bloqueio” quase total da Reforma Agrária no Brasil, nesse período mais recente (nem mais política de assentamentos existe na prática), e, ao mesmo tempo, de encontrar alternativas para o desenvolvimento econômico e social dos assentamentos duramente conquistados, que organizou no MST um esforço mais concentrado de estudos e discussões em vista de apurar a análise. O objetivo é ajustar os rumos da continuidade da luta pela terra e pela Reforma Agrária. É essa análise em processo que está permitindo afirmar que, na atualidade, “a luta pela terra e pela Reforma Agrária mudou de natureza” (MST, 2013, p. 31), transformando-se em uma “luta de classes contra o modelo do capital para a agricultura brasileira” (idem), significando que a luta dos camponeses pela terra é agora também luta por um novo modelo de agricultura, enfrentando uma força articulada entre grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais, que passaram a controlar os “negócios da agricultura”.

Os debates do MST em vista da atualização de seu programa de Reforma Agrária têm afirmado, pois, a necessária centralidade da análise das *contradições presentes no embate de modelos ou lógicas de agricultura* que compõem a realidade atual. Talvez essa seja a grande novidade histórica do projeto de Reforma Agrária Popular, nos termos em que estamos começando sua formulação: colocar em pauta o embate de modelos de agricultura e vincular a histórica luta dos trabalhadores pela desconcentração da propriedade da terra com esse embate. A denominação atual dos polos em confronto, *agronegócio* versus *agricultura*

camponesa, acompanha a historicidade e reconstrução de significados desses conceitos¹³⁴.

Não se trata, pois, de secundarizar a questão da distribuição da terra: ela continua sendo o cerne da Reforma Agrária e a concentração fundiária é um dos alicerces do desenvolvimento capitalista da agricultura. Entendemos que a desconcentração da propriedade da terra é uma luta com valor em si, mas hoje é o debate de modelo de agricultura que a justifica desde uma visão de conjunto do projeto societário. A palavra “popular” busca identificar a ruptura com a ideia de uma reforma agrária feita nos limites do desenvolvimento capitalista e indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas e de relações sociais de produção, necessárias para outro padrão de uso e de posse da terra. Trata-se de uma luta e de uma construção que estão sendo feitas desde já, como resistência ao avanço do modelo de agricultura capitalista e como forma de reinserir a Reforma Agrária na agenda de luta dos trabalhadores, do campo e da cidade (MST, 2013, p. 33), acumulando forças “para as mudanças estruturais de toda sociedade” (idem, p. 52).

Temos buscado, em diálogo com o debate, as formulações e as práticas de diferentes organizações camponesas, e também indígenas, do Brasil e do mundo, em curso já há alguns anos, apreender as tendências do movimento desse confronto e que exigências formativas se colocam aos trabalhadores para que protagonizem a superação dessas contradições de modelos de agricultura desde o polo do trabalho. Análise e síntese propositiva é que passam então a compor nosso programa de Reforma Agrária Popular.

¹³⁴ Ver sobre isso os verbetes respectivos no *Dicionário da Educação do Campo*: Agronegócio, escrito por Sergio Leite e Leonilde Medeiros (CALDART, et. al. 2012, p. 79-85); Agricultura Camponesa, escrito por Horacio Martins de Carvalho e Francisco Costa (idem, p. 26-32). Também em Delgado, 2012, há uma referência importante à particularidade da acepção brasileira do conceito de agronegócio como “uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária”, que “realiza uma estratégia econômica de capital financeiro, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas de Estado” (p. 94).

Não pretendemos abordar, neste texto, o conjunto de aspectos que compõem a análise que fundamenta o novo programa¹³⁵. Nosso foco está na compreensão da natureza do embate de modelos de agricultura, suas conexões fundamentais para pensar a luta de classes na direção da superação do modo de produção capitalista, bem como no entendimento dos desafios que isso coloca para pesquisa, discussões e práticas que tenham como objeto o vínculo entre trabalho e educação.

Nossa hipótese, como parte da pesquisa em curso no MST, em vista das formulações desse período, é de que o fundamental a compreender sobre a oposição de modelos de agricultura está no *confronto de lógicas de desenvolvimento das forças produtivas*. E que esse confronto e a forma de enfrentá-lo trarão implicações mais abrangentes sobre como chegar à *superação do modo de produção capitalista*, não se referindo, portanto, somente ao campo.

Uma observação importante para a compreensão do raciocínio a ser exposto é sobre o conceito de agricultura (ou de produção agrícola) com o qual trabalhamos: “toda a produção agropecuária, florestal, pesqueira artesanal, aquicultura e aos produtos do beneficiamento parcial ou total da produção desses setores da economia rural no nível da unidade de produção camponesa” (CARVALHO, 2013b, nota 4, p. 2). Note-se que esse não é o conceito mais usual hoje, pelo contexto marcado pela especialização fragmentadora, própria da lógica hegemônica, que é a da agricultura capitalista.

A problemática em que esse debate se insere é antiga: estamos no âmbito da *questão agrária*¹³⁶ e da *revolução ou transição socialista*. Entretanto, o debate sobre o confronto de modelos de agricultura é novo e complexo. Afirmar que há

¹³⁵ Elementos mais detalhados podem ser encontrados em MST, 2013. Também no diálogo com Delgado (2012) e Carvalho (2013a), entre outros.

¹³⁶ *Questão Agrária* entendida no conceito de João Pedro Stedile: “área do conhecimento humano que se dedica a estudar (...) a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra”, em verbete do *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART, et. al. 2012, p. 639).

um confronto de modelos é problematizar a assertiva de que a lógica da agricultura capitalista ou a lógica capitalista de fazer agricultura é a forma evolutiva necessária ao desenvolvimento da agricultura e de que, possivelmente, essa lógica não seja alterada em uma revolução socialista¹³⁷. É afirmar que existe outra lógica já em desenvolvimento e é ela que projeta o futuro dos trabalhadores, da humanidade, à medida que se solte das amarras da subordinação aos processos de reprodução do capital.

A contradição a ser enfrentada não é, pois, entre desenvolver e não desenvolver as forças produtivas no âmbito da agricultura, como a ofensiva atual do discurso ideológico das classes dominantes do campo tenta convencer ao conjunto da sociedade: “quem se opõe ao agronegócio é contra o avanço das forças produtivas no campo”. A oposição real (de apreensão recente) é entre lógicas contrapostas para esse desenvolvimento. O avanço da lógica contra-hegemônica requer novas pesquisas, produção de ciência, mas também a recuperação dos caminhos já percorridos pelos camponeses em sua resistência ao longo da história da humanidade.

Não temos a pretensão de um domínio já pleno dessa análise, mas esperamos poder identificar elementos fundamentais de um raciocínio que possa estimular o debate e alimentar nossas reflexões sobre um projeto educativo que, pela concepção que defendemos, não pode ficar alheio ao movimento concreto dessas contradições.

¹³⁷ Essa reflexão nos remete a um debate geral que, nos parece, tem sido pouco feito sobre alterações comuns e específicas a cada ramo ou setor de produção no processo de superação do modo de produção capitalista. Se não estivermos errados, desde o debate da agricultura, estamos problematizando afirmações como a de Manacorda (2000, p. 96): contrariamente ao que aconteceu na passagem das formas pré-capitalistas às capitalistas, na passagem das formas de produção capitalistas às socialistas, “não se verificam mudanças substanciais das estruturas produtivas, os meios de produção (a fábrica capitalista) são algo mais que a simples premissa da fábrica socialista, pois nem mesmo têm necessidade de mudar na transição de um regime a outro. O que deve ser mudado são as relações de produção ou de propriedade”.

Estamos diante de uma empreitada intelectual de fôlego, mas que efetivamente precisa do desenvolvimento prático para que a elaboração teórica necessária possa avançar. E exatamente por ser também uma tarefa prática, tem implicações diretas e imediatas no dia a dia de nossos assentamentos, do conjunto das comunidades de trabalhadores camponeses. Por isso mesmo, essas formulações estão sendo tratadas como hipóteses, exigindo uma postura de pesquisa sobre a realidade que precisamos transformar: ainda não temos toda a solução dos problemas que só começamos a compreender com mais rigor.

Entretanto, ao mesmo tempo, essas hipóteses são teses para discussão e sínteses provisórias que tomamos como pressupostos para tomar decisões sobre o *que fazer* no conjunto da luta e, no caso do objeto específico dessa exposição, para poder desdobrar reflexões sobre transformações da educação que ajudem a construir o futuro e a preparar os sujeitos da própria qualificação dessa análise. Como atuamos diretamente na realidade, em “tempo real”, não podemos esperar pela conclusão da pesquisa para continuar organizando nossa ação nas diferentes esferas da vida humana.

Na sequência, buscamos explicitar os termos desse debate e como compreendemos hoje os novos desafios de nossa atuação no que se refere à relação trabalho e educação. Registre-se, no entanto, que nem todas as posições aqui assumidas são discussões amadurecidas pelo conjunto do Movimento. Parte do que tratamos é nossa contribuição, pelo menos assim pretendemos, ao debate em curso. Registre-se também que, embora não seja objeto direto dessa exposição, esse debate é central nas disputas de concepção que movem hoje o conjunto da *Educação do Campo*.

Confronto de lógicas de agricultura: base de compreensão e algumas implicações

A epígrafe que escolhemos para essa exposição indica a direção do raciocínio que buscamos formular. Do ponto de vista metodológico, consideramos necessário tratar da especificidade da agricultura e do trabalho camponês para

que se possa compreender a novidade histórica entranhada no confronto de lógicas entre o agronegócio (agricultura capitalista) e a agricultura camponesa, sem deixar de situá-lo no movimento mais amplo da luta de classes, nos termos atuais do antagonismo entre capital e trabalho.

A ideia destacada de Marx integra sua construção teórica sobre a gênese da *renda da terra*, uma categoria a que chegou pela compreensão da especificidade do desenvolvimento e reprodução do capital na produção agrícola¹³⁸. Foi no bojo dessa elaboração específica, considerada necessária à compreensão geral do modo de produção capitalista, que Marx chegou à tese da natureza insustentável da agricultura capitalista, indicando sua superação como um dos principais desafios de construção da futura sociedade de produtores associados.

Na mesma perspectiva teórico-metodológica, e considerando o conjunto de transformações operadas pelo capitalismo desde então, entendemos poder afirmar hoje que o pensar (e lutar pela) superação do modo de produção capitalista implica entender as contradições específicas da agricultura dentro de cada formação social regida por esse modo de produção. Em outras palavras, significa dizer que as transformações do modo de produção incluem uma mudança específica na lógica de desenvolvimento das forças produtivas e na forma de produção agrícola, notadamente na que objetiva a produção de alimentos (valor de uso), mudança que precisa ser *construída* e não se esgota na alteração das relações de propriedade da terra. Trata-se de uma transformação específica, mas que repercute no conjunto da produção, porque se refere à relação fundante de qualquer indústria humana, ou seja, o modo de relação entre o ser humano e a natureza.

Note-se, então, que, desde nosso referencial de análise, tratar da especificidade não é isolar ou pensar no fenômeno

¹³⁸ Uma síntese sobre a construção histórica do conceito de *renda da terra* pode ser encontrada no verbete respectivo, escrito por João Pedro Stedile, no *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART, et. al. 2012, p. 667-673).

em si mesmo, mas sim compreender as conexões que o constituem. Tudo que não precisamos hoje, enquanto projeto de classe, é da defesa da fragmentação do conhecimento da realidade e das lutas pela sua transformação. Já aprendemos pela história que a compreensão dos fenômenos concretos é condição para entender a realidade como totalidade e, ao mesmo tempo, a compreensão da totalidade é necessária para incidir sobre cada fenômeno concreto. Isso quer dizer, no que aqui se trata, que não avançaremos muito na compreensão do que acontece hoje na agricultura brasileira, se considerarmos que, para isso, bastam deduções das explicações lógicas e históricas do que acontece no conjunto do desenvolvimento capitalista. Precisamos compreender o que está acontecendo na realidade atual. Para isso, há uma historicidade e contradições específicas a serem apreendidas, ainda que não possam sê-lo fora do conjunto das determinações do modo de produção capitalista¹³⁹. Isso se refere às questões de matriz produtiva e tecnológica, mas também à exploração do trabalho camponês pelo capital, que não pode simplesmente ser deduzida da chave já construída para entender a exploração dos trabalhadores assalariados, embora a mesma chave seja a referência primeira para essa análise, e essa forma de exploração também integre a totalidade do trabalho camponês em uma sociedade capitalista¹⁴⁰. Essa compreensão nos parece fundamental na construção de uma estratégia (geral) de superação do capitalismo.

¹³⁹ Isso poderia ser considerado óbvio desde o referencial metodológico construído por Marx, mas não tem sido pressuposto de muitos estudos do nosso campo, ou não teríamos tantos intelectuais de formação marxista negligenciando o estudo das contribuições específicas do próprio Marx a essa questão da agricultura. Parece que o antagonismo entre cidade e campo, instituído pelo capitalismo, e que nele se busca resolver pela dissolução da especificidade do campo, foi incorporado ideologicamente por muitos críticos do capitalismo, os mesmos que resistem em considerar em suas análises os processos atuais de formação dos camponeses como classe trabalhadora explorada e em luta contra o capital.

¹⁴⁰ Um aprofundamento sobre como acontece a exploração do trabalho camponês pelo capital pode ser encontrado em Bartra, 2011, especialmente no capítulo “Economia política do campesinato”.

Pela história das revoluções socialistas que conhecemos, já é possível saber que a questão da agricultura não se resolve pelo geral ou apenas pela alteração das relações de propriedade da terra, ainda que essa seja uma questão basilar, inclusive para que se revise a forma de relação do ser humano com a natureza. Como Marx nos chamou a atenção, especialmente no volume III de *O Capital*, o “tratamento cômico e racional da terra como propriedade comunal permanente” é “a condição inalienável para a existência e reprodução da cadeia de gerações humanas” (Marx *apud* Foster, 2005, p. 231)¹⁴¹.

A questão que nos cabe aprofundar é se há uma especificidade no tratamento da agricultura no processo de transformação do modo de produção ou na superação do modo de produção capitalista, inclusive para que se possa discutir desde outros parâmetros que não o de subordinação, qual o núcleo unitário de transformação comum aos diferentes setores de produção, por exemplo, relacionados à organização da produção e do trabalho. Nossa hipótese é que há uma especificidade própria à indústria da agricultura e, conseqüentemente ao tratamento a ser dado, no plano científico e tecnológico, à relação entre agricultura e outras indústrias. No plano sociopolítico, essa questão também se relaciona com o desafio de avançar na compreensão teórica sobre a formação do campesinato como classe social, na especificidade de seu modo de produzir e das relações de exploração capitalista em que se insere, e na diversidade que caracteriza os camponeses de hoje, aqui e em outros lugares do mundo, em cada formação social concreta e entre diferentes formações sociais.

¹⁴¹ Da mesma obra, Foster destaca o que considera um trecho realmente notável de Marx: “Do ponto de vista de uma formação socioeconômica superior, a propriedade privada da terra por determinados indivíduos vai parecer tão absurda como a propriedade privada de um homem por outros homens. Nem mesmo uma sociedade inteira, ou uma nação, ou o conjunto simultâneo de todas as sociedades existentes é dono da terra. Eles são simplesmente os seus posseiros, os seus beneficiários, e precisam legá-la em melhor estado às gerações que as sucedem como *boni patres famílias* [bons pais de família]” (MARX *apud* FOSTER, 2005, p. 231).

Ainda do ponto de vista metodológico, é importante, pois, ter presente que Marx fez seus estudos a partir da realidade inglesa de sua época e prestando atenção também no que estava acontecendo com a agricultura nos Estados Unidos da América. A análise da especificidade da agricultura na realidade atual não pode prescindir da investigação de situações em que as transformações da produção agrícola estão acontecendo, porque é nelas que estão as contradições vivas que permitem apreender as tendências do movimento geral. No nosso caso, temos como referência principal a realidade brasileira atual e algumas análises de situações diversas que a compõem hoje, na relação com o que ocorre em outras partes do mundo.

A mesma epígrafe, do ponto de vista já de conteúdo de análise, indica-nos a contradição fundamental da lógica de desenvolvimento capitalista da agricultura, identificada por Marx ainda no século XIX, no seu esforço teórico mais amplo de compreensão do funcionamento da sociedade capitalista. Foster (2005) nos ajuda a entender essa análise específica de Marx. Segundo ele, o que esse trecho de *O Capital* que colocamos como epígrafe tem em comum com outra passagem, mais conhecida, que está no volume I¹⁴², “é o conceito teórico central

¹⁴² “A produção capitalista congrega a população em grandes centros e faz com que a população urbana tenha uma preponderância sempre crescente. Isso tem duas consequências. Por um lado, ela concentra a força-motivo histórica da sociedade; por outro, ela perturba a interação metabólica entre o homem e a terra, isto é, impede a devolução ao solo dos seus elementos constituintes, consumidos pelo homem sob a forma do alimento e do vestuário; portanto, ela prejudica a operação da condição natural eterna para a fertilidade duradoura do solo... Mas, ao destruir as circunstâncias em torno desse metabolismo... ela impede a sua restauração sistemática como uma lei reguladora da produção social, e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento da raça humana... Todo progresso na agricultura capitalista é um progresso da arte de roubar, não só do trabalhador, mas do solo; todo progresso no aumento da fertilidade do solo por um determinado tempo é um progresso em direção à ruína das fontes mais duradouras dessa fertilidade... A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e o grau de combinação do processo social da produção solapando simultaneamente as fontes originais de toda riqueza – o solo e o trabalhador” (MARX apud FOSTER, 2005, p. 219-220).

de ‘falha’ na ‘interação metabólica entre o homem e a terra’, isto é, o ‘metabolismo social prescrito pelas leis naturais da vida’, através do ‘roubo’ ao solo dos seus elementos constitutivos, exigindo a sua ‘restauração sistemática’. Essa contradição se desenvolve através do crescimento simultâneo da indústria de larga escala e da agricultura de larga escala sob o capitalismo, com aquela oferecendo a esta os meios para a exploração intensiva do solo. Influenciado pelo pensamento de Justus Von Liebig, químico estudioso dos solos de sua época, Marx argumentava que o comércio de longa distância dos alimentos e das fibras para o vestuário tornava o problema da alienação dos elementos constitutivos do solo muito mais que uma ‘falha irreparável’. Para Marx, isso fazia parte do curso natural do desenvolvimento capitalista. E integrava uma contradição fundamental produzida pelo capitalismo que se refere ao antagonismo entre cidade e campo, que agrava essa “falha irreparável” na relação ser humano e natureza (2005, p. 220). Por isso, é “necessário, na sociedade de produtores associados, ‘governar o metabolismo humano com a natureza de modo racional’, que excede completamente as capacidades da sociedade burguesa” (p. 201).

Continuando o esforço de análise iniciado por Marx, desde o tempo em que ele nos alertou sobre essa contradição, destacando o problema da fertilidade do solo, até hoje, passadas pelo menos duas “revoluções agrícolas”, podemos dizer que a contradição não foi superada, mas o capitalismo conseguiu “criar a forma em que essa contradição se move”¹⁴³, convocando a ciência para contornar

¹⁴³ A expressão, em outro contexto de discussão, está em Barata-Moura, (2010, p. 14). O raciocínio nos parece metodologicamente bem importante: a partir de observações de Marx em O Capital sobre “o método através do qual as contradições reais se movem”, Barata-Moura destaca: “Esta observação – segundo a qual o ‘desenvolvimento’, o devir, não é uma ‘superação’ automática das contradições, mas a ‘forma’ em que o seu movimento é possível (e, portanto, também o horizonte em que a sua transformação e ‘resolução’ é encarável) – revela-se como particularmente rica e sugestiva, no que toca a uma tentativa de surpreender o cerne da dialéctica da contradição, ou como a contradição se desvenda no cerne da dialéctica (p. 14-15).

artificialmente o problema, em especial o da reposição da fecundidade do solo. A forma encontrada, que supõe diluir a especificidade do campo pela expansão do desenvolvimento do capital na agricultura, foi de buscar a subordinação total da produção agrícola aos processos industriais capitalistas (notadamente fabris e urbanos), sendo a agricultura tratada como um ramo da indústria capitalista e não como um ramo específico. Pesquisas como a de Liebig acabaram alimentando e, em boa medida, realizando o “sonho” do capitalismo de “tornar a agricultura uma fábrica, atada exclusivamente às máquinas e adubos industriais e liberta dos caprichos da natureza” (BARTRA, 2011, p. 95). E esse esforço, também chamado de “artificialização da agricultura”, tem sido direcionado ao aumento da rentabilidade financeira na agricultura, tornando-se uma obsessão pelo avanço da racionalidade capitalista diretamente aplicada à produção agrícola (Carvalho, 2013, p. 3).

Segundo Foster (2005, p. 210), a segunda revolução agrícola, contemporânea de Marx, (1830-1880)¹⁴⁴ se caracterizou pelo crescimento de uma indústria de fertilizantes e pelo desenvolvimento da química de solos, associada particularmente ao trabalho de Liebig. A terceira revolução agrícola, a do século XX, envolveu a substituição da tração animal pela tração mecânica na agricultura, seguida pela concentração de animais em estábulos imensos, conjugada

¹⁴⁴ A primeira revolução agrícola, segundo os historiadores, foi o processo gradual que ocorreu no curso de alguns séculos (entre séc. XVII e XVIII), ligado aos cercados e à crescente centralidade do mercado; as mudanças técnicas incluíram melhorias na adubação com esterco, rotação de lavouras, drenagem e manejo de rebanhos. Segundo Foster, por volta de 1860, já considerando o processo da segunda revolução agrícola, Marx, ao escrever *O Capital*, “já se havia convencido da natureza insustentável da agricultura capitalista graças a dois acontecimentos históricos da sua época: 1) a crescente sensação tanto europeia quanto norte-americana de crise na agricultura associada ao esgotamento da fertilidade natural do solo – uma sensação de crise que absolutamente não foi aliviada, mas sim impulsionada, pelos avanços da ciência do solo; e 2) uma guinada no trabalho do próprio Liebig em fins da década de 1850 e na década de 1860 em direção a uma forte crítica ecológica do desenvolvimento capitalista” (FOSTER, 2005, p. 213).

com a alteração genética das plantas (produzindo monoculturas mais estreitas) e o uso mais intensivo de substâncias químicas sintéticas – tais como fertilizantes e pesticidas.

E como afirma ironicamente Bartra (2011, p. 95), quando, no final do século XX, decifrou-se o germoplasma, a biotecnologia acreditou que agora se apoiava nas “forças produtivas da vida”, que futuramente poderiam vir a ser separadas, reproduzidas, sofrer intervenções e, principalmente ser patenteadas. O grande capital está em festa porque finalmente o setor agropecuário pode se livrar da ditadura da fertilidade do solo (exatamente do que tratava Marx desde Liebig), das chuvas e do clima, tal como ocorreu antigamente com os demais ramos da indústria. É assim que a apropriação privada, agora não somente da terra, mas dos recursos naturais, principalmente da “biodiversidade natural ou domesticada”, passa a “deixar a alimentação, a saúde e o bem-estar da humanidade nas mãos de um punhado de transnacionais da biotecnologia”, impondo “um modelo tecnológico segundo o qual, conservada a vida em forma de espécimes, tecidos e códigos genéticos, os ecossistemas biodiversos são deixados de lado” (idem, p. 96). E as denominadas “indústrias da vida” se mostram como na verdade são, ou seja, “indústrias da morte” (p. 97).

A “falha irreparável”, confirmando a análise de Marx, não foi ainda corrigida, continua viva e se mostrando cada vez mais a quem busque apreendê-la, seja pelos efeitos provocados na natureza e na saúde animal e humana seja pelo próprio avanço da ciência, que permite compreendê-la com mais precisão. A combinação de superexploração do trabalho e da natureza inerente à lógica do desenvolvimento capitalista vai ficando explosiva e é insustentável em longo prazo. E como analisa Bartra (2011, p. 97), do ponto de vista de lógica de produção, uma das maiores tensões do grande capital é em relação à contradição entre a uniformização tecnológica, econômica e social que demanda a ordem de mercado absoluto e a inevitável diversidade biológica, produtiva e social, consubstancial à natureza e ao ser humano.

Contudo, a hegemonia (econômica, política e ideológica) do modelo do agronegócio faz parecer que,

embora já se explicitem os problemas e as contradições internas dessa lógica, trata-se de uma “evolução” inevitável para que se possa alimentar a população do mundo. Entretanto, aqui, estamos tratando de um confronto de lógicas, ou seja, afirmamos que há uma “solução” em curso e ela está sendo construída pelo polo do trabalho e, nele, pelos camponeses. Esse confronto não estava posto na época de Marx, a não ser como termos de uma relação entre atraso e avanço, parecendo, naquele momento, uma forma mesmo inevitável para o desenvolvimento da agricultura. Precisamos compreender melhor, pois, e desde o mesmo referencial de análise, o que está acontecendo na realidade atual e porque se pode afirmar esse confronto.

Quando se afirma a existência de outro polo no confronto de lógicas de agricultura, não se está referindo apenas à sobrevivência precária de formas não capitalistas de produção agrícola na realidade atual. Embora essas formas representem uma resistência histórica dos camponeses em diferentes países capitalistas, elas se integram ao processo de reprodução ampliada do capital pela lógica específica do trabalho camponês (não assalariado e assalariado, às vezes simultaneamente), algo já analisado por diferentes estudiosos da questão agrária de diferentes épocas, já que o capitalismo “vem de longe” e os camponeses de mais longe ainda. Essa realidade continua existindo, embora cada vez mais reduzida, mas não é dela exatamente que se trata quando hoje nos referimos à “lógica da agricultura camponesa”. Porque, entendemos nós, essa lógica (conteúdo e forma) já faz parte de um novo ciclo ou de uma nova forma onde essas contradições se movem e isso em relação aos dois polos.

Desde o polo do capital, a expansão do desenvolvimento capitalista da agricultura, que ocorre justamente na fase regressivo-destrutiva do capital, acelera ou exacerba sua lógica produtiva, deixando cada vez menos espaço à resistência camponesa (os assentamentos de Reforma Agrária são um bom exemplo do que isso na prática significa). De um lado expulsa camponeses de suas terras porque precisa concentrar cada vez mais a propriedade

da terra para que a apropriação da renda fundiária compense problemas financeiros com a produção agrícola em si¹⁴⁵. De outro, precisa continuar a explorar o trabalho camponês (já que o trabalho assalariado na agricultura capitalista é regressivo), mas subordinando os agora chamados de “agricultores familiares” para que produzam ou continuem a produzir a diversificação de alimentos necessários à população (que as grandes monoculturas do agronegócio não dão conta), todavia dependentes, o máximo possível, de sua lógica: sementes patenteadas, insumos sintéticos, crédito,..., entendendo-se como “pequenos capitalistas”, às vezes mesmo introduzindo relações de assalariamento em suas propriedades, e reféns também ideológica e culturalmente dos padrões de artificialização da agricultura e de suas aparentes vantagens econômicas imediatas (CARVALHO, 2013, p. 9). Nessa lógica, os que “não conseguirem se modernizar” serão os sobrantes, incompetentes (possivelmente a maioria), que precisarão ser atendidos por políticas compensatórias para “ganhar tempo” antes de sua saída em massa do campo, que agravaria os problemas urbanos¹⁴⁶.

Mas é preciso observar que o acirramento da lógica capitalista de agricultura, nos dois movimentos indicados, já explicita sua irracionalidade, especialmente pela inversão que agora bloqueia o próprio desenvolvimento da ciência: não se trata de acionar a indústria fabril para o avanço da produção agrícola, mas, predominantemente, de colocar a agricultura a serviço do aumento de lucros das fábricas de insumos, de agrotóxicos, de grandes maquinários, de sementes geneticamente modificadas. Possivelmente seja essa voracidade insana do agronegócio que esteja levando até mesmo “insuspeitos” (ao capitalismo) organismos internacionais, como a ONU, a alertar sobre a tendência

¹⁴⁵ Há uma análise detalhada sobre isso em Delgado (2012).

¹⁴⁶ Há textos recentes escritos por intelectuais orgânicos do agronegócio no Brasil emblemáticos no sentido da transparência dessa lógica e a visão de sua inevitabilidade: Alves e Rocha (2010) e Buaunain, Alves, Silveira e Navarro (2013). Um contraponto direto ao segundo texto pode ser encontrado em Costa (2013).

de queda da produtividade da agricultura no mundo e sobre o imperativo à humanidade “de uma mudança rápida da produção baseada em monocultura intensiva em químicos, para uma diversidade de sistemas de produção sustentáveis que melhorem a produtividade dos pequenos agricultores”, advertindo que uma “transformação fundamental da agricultura pode ser um dos maiores desafios, inclusive para a segurança internacional, no século 21” (TEIXEIRA, 2013, p. 4)¹⁴⁷.

No outro polo, os camponeses, cada vez mais encurralados pelo capital, estão sendo dizimados, mas também emergem como sujeitos formuladores de uma outra lógica, e o fazem tanto mais quanto se formam como classe trabalhadora na luta contra o modelo de agricultura do capital que os destrói. A nova matriz de agricultura não começa a ser criada agora e essa talvez seja sua novidade principal. Ao mesmo tempo em que recupera elementos de formas não capitalistas antigas de agricultura, especialmente no que se refere ao conhecimento da natureza e o respeito ao seu metabolismo, vai gestando um novo salto qualitativo no desenvolvimento das forças produtivas. Salto feito a partir de outros parâmetros que não a reprodução do capital e de novas conexões, por exemplo, entre a luta pela desconcentração da propriedade da terra, o trabalho associado e a matriz tecnológica da agroecologia. Aqui também a ciência está sendo convocada para se religar à produção.

¹⁴⁷ Teixeira resume uma divulgação recente, feita em 18 de setembro 2013, do informe da Unctad [“Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento”, órgão da “Organização das Nações Unidas”, ONU] sobre Comércio e Meio Ambiente/Revisão (2013) e complementa a análise: “Em suma, considerando ainda o contexto de erosão da biodiversidade no mundo, fruto da ‘agricultura moderna’; a progressiva restrição da disponibilidade de água para a continuidade dessa atividade no futuro; os desequilíbrios ambientais previstos, há que se pensar, de imediato, em uma ‘nova agricultura’ no decorrer do século XXI, sob pena de possíveis crises alimentares globais que desdobrarão em eventos sociais e políticos imponderáveis.” (...) É “imperativo criar as condições para o padrão de agricultura recomendado pelos cientistas da ONU”. E o Brasil “tem todas as condições para liderar esse processo e há uma ‘janela de oportunidade’ histórica para as lutas pela democratização da posse e uso da terra em nosso país...” (2013, p. 04).

Note-se que é esse o fio que nos articula, no plano da formação, ao raciocínio originário, em Marx, da concepção de educação politécnica, de que trataremos adiante.

A identificação dessa nova lógica como “agricultura camponesa”, nome que tem unificado lutas e debates de várias organizações de trabalhadores do campo, chama-nos a atenção para quais são seus protagonistas, enraizando esse esforço em uma longa história de lutas e de resistência dos camponeses em todo o mundo. Entendemos, no entanto, que também se trata da proposição de um novo conceito explicativo desse movimento real de construção prática e teórica de um outro modelo de agricultura, que ainda não disputa a hegemonia, mas existe e pode ser potencializado na perspectiva do projeto histórico que defendemos. Da mesma forma que o conceito de agronegócio hoje se diferencia bastante de seu sentido originário¹⁴⁸, o conceito atual de agricultura camponesa já identifica o confronto em curso e não apenas uma resistência passiva ao desenvolvimento capitalista.

Buscando abstrair das discussões atuais que temos acompanhado, e visando deixar mais explícito o raciocínio dessa exposição, arriscamos fazer uma síntese das características em confronto, relacionadas à lógica de desenvolvimento das forças produtivas na agricultura, portanto dificilmente encontradas em estado “puro” nas práticas concretas com as quais trabalhamos. A síntese não pretende fechar esse debate, mas ajudar no esforço específico de apreender novas exigências formativas aos trabalhadores e de pensar depois nas implicações para a educação e para a escola, tendo em vista nosso objeto mais sistemático de reflexão, tarefa que, neste texto, vamos apenas iniciar.

¹⁴⁸ Como esclarece Delgado (2012, p. 89): “*Agribusiness* é uma noção puramente descritiva das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas e processamento industrial, realizadas antes, durante e depois da produção agropecuária, cuja soma econômica constituiria uma espécie de novo setor de atividade econômica”. Hoje é a autoidentificação da “agricultura capitalista” ou, no caso da acepção brasileira, “de um novo projeto de acumulação de capital no setor agrícola, concertado por dentro da política econômica e financeira do Estado”.

A lógica da agricultura capitalista, ou do desenvolvimento capitalista das forças produtivas na agricultura, tem como centralidade absoluta a obtenção de lucro com a produção agrícola ou agropecuária, tratando-a exclusivamente como mercadoria e buscando as transformações necessárias na perspectiva de avanço no mercado, agora segundo os ditames da atual divisão mundial da produção. Essas transformações, apresentadas como “modernização da agricultura”, visam isolar e incidir sobre todas as variáveis que possam impedir ou dificultar que a atividade agrícola gere lucro. Isso determina que as possibilidades de uma relação harmoniosa do ser humano com a natureza tornem-se sempre secundárias e submetidas aos objetivos dos “negócios” agrícolas. Exige, ademais, que essa lógica de produção seja massivamente difundida, inclusive entre os camponeses. Em outras palavras, exige uma “homogeneização capitalista no campo” (CARVALHO, 2013, p. 12). Os elementos estruturantes dessa lógica, com funcionamento necessariamente articulado entre si, são os seguintes:

- *Concentração fundiária* contínua, para uso extensivo da terra em algumas regiões ou para algumas culturas, mas para a necessária “captura” da renda da terra¹⁴⁹ que é, em última instância, o que sustenta o desenvolvimento da agricultura nos parâmetros capitalistas. E que hoje inclui a apropriação privada (e consequente controle de uso), dos recursos naturais, que em muitos lugares, como no Brasil, por exemplo, tem implicado superexploração da natureza.

- *Expansão da produção agrícola na forma de monocultivos e monocriações*, com concentração da produção em poucos produtos e em *larga escala*, adequada a uma organização mais eficiente dos negócios agrícolas. O detalhe fundamental a saber é que a forma de produção através de

¹⁴⁹ Em Delgado (2012), há uma análise detalhada para o caso brasileiro do lugar de primazia da renda da terra ou da renda fundiária no que denomina de “novo pacto da economia política do agronegócio” (p. 109) e que se espraia como “diretriz principal de acumulação de capital ao conjunto da economia” (p. 111).

exploração contínua implica destruição da biodiversidade onde ela acontece.

– *Subordinação tecnológica crescente à indústria capitalista* de insumos artificiais sintéticos, para “corrigir” os problemas causados pela lógica da monocultura, e uso seletivo dos avanços da biotecnologia visando ao uso intensivo da terra e ao encurtamento artificial do ciclo produtivo. Trata-se de uma matriz cuja centralidade está na chamada “artificialização da agricultura”. Hoje, isso significa, também, subalternidade econômica dos produtores aos interesses de algumas poucas grandes empresas transnacionais que detêm o controle das pesquisas e do mercado desses insumos tecnológicos. Essa matriz tecnológica implica alteração da variedade genética das sementes, perda da fecundidade do solo e empobrecimento nutricional dos alimentos (que precisam então ser compensados, solo e alimentos, pela introdução de outros insumos artificiais). Além disso, a lógica supõe *padronização alimentar*, já que serão poucos produtos produzidos em larguíssima escala para consumo em diferentes lugares do mundo¹⁵⁰ e é, para esse consumo, que precisa funcionar a hegemonia cultural conduzida pelas empresas que controlam a divisão mundial da produção agrícola.

– Dependência crescente de políticas de Estado seja em relação a créditos, pesquisa, legislação ambiental e trabalhista, seja favores governamentais a cada conjuntura específica. A base dessa matriz de “modernização técnica da agricultura” é a política de crédito público¹⁵¹.

– Exploração do *trabalho assalariado* direto ou via terceirização (a subordinação dos agricultores familiares de que tratamos antes) combinada com alta mecanização que reduz drasticamente a necessidade de mão de obra.

¹⁵⁰ Note-se que é dessa lógica que tratam propagandas atuais sobre a potencialidade do Brasil a se tornar um dos “maiores produtores de alimentos do mundo”: muita produção de poucos produtos para exportação.

¹⁵¹ Em Delgado (2012), especialmente no capítulo 5, há uma análise específica de como isso funciona em relação ao agronegócio brasileiro. Também em Heredia, Palmeira e Leite (2010).

No estágio atual, o agronegócio (particularmente o brasileiro) se caracteriza, simultaneamente, pela redução e superexploração dos trabalhadores¹⁵², incluindo, em alguns locais, o uso do trabalho escravo e assume, tardiamente, o padrão taylorista e fordista de organização do trabalho, em especial nos processos agroindustriais que integram as cadeias produtivas sob essa lógica.

A lógica da agricultura camponesa contemporânea para o desenvolvimento das forças produtivas tem como centralidade a produção de alimentos saudáveis, ou seja, com crescente retomada da importância do valor de uso dos seus produtos, afirmadora da agrobiodiversidade e apoiada nos princípios de um convívio harmonioso com a natureza, respeitando seus tempos, sua dinâmica. Assume como pressuposto que a agrobiodiversidade é condição da existência e da reprodução da vida no campo, na natureza, no mundo. A monocultura é a antítese da agrobiodiversidade. Ela destrói a biodiversidade e por isso é axiomáticamente indefensável¹⁵³.

O grande desafio assumido é da construção de um padrão ou modelo de produção e desenvolvimento tecnológico que, sim, aumente a produção e a produtividade da agricultura, mas fundamentando-se em uma relação de co-produção ser humano e natureza, na diversificação produtiva capaz de regenerar e promover a biodiversidade e em uma nova compreensão política do convívio e do aproveitamento social (e não de exploração) da natureza. A ideia de desenvolvimento da agricultura como indústria específica, por suposto, não prescinde da relação (crítica) com o avanço tecnológico

¹⁵² Há dados recentes sobre isso em Delgado (2012).

¹⁵³ Verbetes *Agrobiodiversidade*, escrito por Luiz Carlos Pinheiro Machado, Dicionário da Educação do Campo (CALDART, et. al. p. 47). O autor também nos chama atenção de que a *diversidade* é um componente essencial de todos os sistemas vivos para alcançarem a sua estabilidade instável. Da instabilidade dinâmica cria-se a estabilidade. É nesse movimento dialético que se apoia a sustentabilidade. Não existe sustentabilidade na natureza sem biodiversidade (p. 49). Discussão correspondente pode ser encontrada também no verbete *Agroecossistemas*, escrito por Denis Monteiro, p. 65-71.

do conjunto das indústrias, mas justamente a relação se guia pela especificidade de uma produção que vise corrigir a referida falha na interação metabólica entre ser humano e natureza. Essa lógica de desenvolvimento das forças produtivas inclui como elementos estruturantes, e também necessariamente articulados entre si, os seguintes:

- *Produção agrícola e florestal diversificada*, com policultivos e diversidade de criações, cultivos intercalares, sucessão de variedades adequadas ao ambiente. Combinação da produção agrícola, florestal e pesqueira com o extrativismo preservacionista.

- *Produção na escala necessária à soberania alimentar* dos povos, que passa a ser o princípio organizador da agricultura. A soberania alimentar se refere ao direito fundamental de todos os povos, nações e Estados de controlar seus alimentos e seus sistemas alimentares e a decidir suas políticas agrícolas, assegurando a cada pessoa alimentos de qualidade, adequados, acessíveis, nutritivos e culturalmente apropriados. Isso inclui o direito dos povos de definir suas formas de produção, uso e intercâmbio tanto em nível local como internacional¹⁵⁴. Organizar a agricultura para a soberania alimentar implica produzir muito (o necessário à alimentação de cada povo e exportando excedentes) de muitos produtos, em muitos lugares.

- *Desconcentração fundiária* que implica democratizar ou ressocializar o acesso e o uso da terra e do conjunto dos recursos naturais, visando ao aumento das unidades de produção camponesa, base de desenvolvimento dessa lógica. Em muitos países capitalistas, como o Brasil, por exemplo, isso ainda precisa começar por garantir a função social da propriedade. A Reforma (ou Revolução) Agrária é, pois, um elemento integrante dessa lógica de desenvolvimento das forças produtivas na agricultura.

- *Desenvolvimento da agricultura desde a matriz científica e tecnológica da agroecologia*, que é a identificação atual desse esforço de avançar na produção de tecnologias

¹⁵⁴ Essa definição de soberania alimentar está em Via Campesina (2013).

socialmente e ecologicamente apropriadas, visando aumentar a produção e a produtividade agrícola em uma lógica produtiva de interação metabólica (coprodução) entre ser humano e natureza que preserve a biodiversidade. Representa o apoio da ciência ao avanço da agricultura de base camponesa pela construção de agroecossistemas férteis, saudáveis e produtivos¹⁵⁵, assumindo como pressuposto que há uma diferença de natureza entre os processos de produção agrícola e de produção fabril. Inclui, nesse esforço, a mecanização necessária ao avanço da produção que vise diminuir a penosidade do trabalho, mas desenvolvida desde os parâmetros do conjunto da lógica de produção assumida. Um destaque especial aqui se refere ao processo de produção e manejo das sementes que, nessa lógica, retorna ao controle dos próprios camponeses. As sementes (“programação da vida”) são a base da matriz tecnológica de desenvolvimento da agricultura¹⁵⁶. Outro destaque diz respeito aos processos de reposição ou de manutenção da fecundidade do solo.

– Busca de *relativa autonomia* das unidades camponesas em relação às políticas públicas, especialmente as de crédito, incluindo a luta pela garantia da venda e do preço justo dos produtos no mercado nacional e a disputa de recursos públicos para novos parâmetros nas políticas de pesquisa e de “assistência” técnica¹⁵⁷.

– *Trabalho camponês, familiar e cooperado*. A base da unidade de produção camponesa está no trabalho familiar, mas o entendimento é de que a produção associada entre camponeses com outros trabalhadores pode garantir patamares

¹⁵⁵ Verbetes *Agroecossistemas* (CALDART, et. al. 2012, p. 71).

¹⁵⁶ “Semente é vida: é base de alimento, de multiplicação, de sobrevivência, de autonomia, de liberdade, de perpetuação, de poder popular, de independência, de autossuficiência”. Dicionário da Educação do Campo, verbete *Sementes*, escrito por Eitel, Dias Maicá (CALDART, et. al. 2012, p. 697-704).

¹⁵⁷ As aspas em “assistência” técnica indicam que esse próprio termo precisa ser revisto no confronto de lógicas, dado o vínculo dessa expressão com o modelo de trabalho alienado da agricultura capitalista, uma discussão em que não entraremos nesse texto.

mais complexos e, ao mesmo tempo, menos alienados de divisão social do trabalho, maior qualificação, aumento na produtividade do trabalho, do excedente econômico gerado e agregação de valor através de processos de verticalização da produção. No atual contexto de enfrentamento, não parece possível avançar no desenvolvimento dessa lógica sem cooperação entre os camponeses¹⁵⁸.

– *Centralidade no trabalho*. O desenvolvimento da produção depende fundamentalmente da quantidade e da qualidade do trabalho e o desafio é de superação das relações de exploração e da alienação próprias do trabalho assalariado capitalista. Essa lógica precisa juntar o que o capitalismo separa: quem trabalha decide; é o trabalhador que detém os meios de produção; trabalho manual se junta com trabalho intelectual; ciência e produção se religam em uma comunidade de trabalhadores. Fazer agricultura em interação metabólica com a natureza, especialmente depois de se ter passado por revoluções agrícolas de outra lógica, requer conhecimentos científicos aprofundados sobre a natureza e sobre as relações sociais de produção que se visa transformar.

Esse esforço de construção da lógica da agricultura camponesa, que envolve ao mesmo tempo raiz e projeto, está buscando, pois, uma solução para as contradições específicas da agricultura que passa por uma transformação radical

¹⁵⁸ Essa é uma questão que merece aprofundamento específico, mas não será nosso objeto nesse texto: considerar o movimento do debate sobre cooperação no MST e a afirmação mais recente sobre possibilidades de integração do trabalho familiar e cooperado entre os camponeses. A análise não deve perder de vista a afirmação de Marx, no mesmo debate a que se refere a epígrafe deste texto, sobre os limites da pequena propriedade para o avanço das forças produtivas e para a própria aplicação da ciência na produção: “A pequena propriedade pressupõe uma maioria da população predominantemente camponesa e o predomínio do trabalho isolado sobre o trabalho social; pressupõe, portanto, a exclusão da riqueza e do desenvolvimento da produção, tanto em suas condições materiais como espirituais e também, por conseguinte, das condições de um cultivo racional” (MARX, 1983, p. 819-20). Em Carvalho (2012), há um diálogo com Marx sobre essa questão, considerando a realidade camponesa atual (especialmente p. 15-17).

na relação entre agricultura e indústria e entre ser humano, produção e natureza. Um raciocínio que arriscamos, acompanhando esse processo em curso, é de que a solução passará (ou já passa) pelo *tratamento da agricultura como uma indústria específica* que desenvolve as forças produtivas em coprodução com a natureza ou, nos termos de Marx (1984), respeitando a interação metabólica entre o homem e a natureza, e que esteja conectada ao avanço científico e tecnológico do conjunto das indústrias, na mesma direção de transformação do modo de produção capitalista.

Estamos utilizando a palavra “indústria” no sentido alargado que Marx (2004, p. 102 e 111) dá ao conceito de “industrializar”, como toda atividade vital produtiva que realiza uma transformação da natureza, ou seja, todo *trabalho completado*, atividade estranhada de si mesma. Parece-nos importante chamar a atenção sobre a agricultura também ser uma indústria, mesmo que isso não seja usual em nossos debates, porque isso nos permite frisar a compreensão de que o desafio em que estamos inseridos é o de construir uma nova lógica de trabalho humano (de industrializar) sobre ela, com a terra, porque é preciso desnaturalizar a associação produzida pelo capitalismo entre agricultura e indústria, como sendo, necessariamente, a subordinação da produção agrícola à indústria fabril capitalista. Para pensarmos depois a relação trabalho e educação, esse raciocínio pode ser de grande importância.

O confronto de lógicas está posto e a hegemonia da agricultura capitalista ainda está dada. Nesse quadro de contradições em movimento, precisamos ter a capacidade de apreender, no próprio interior do confronto, que acontece na necessária “impureza” das práticas realmente existentes, quais as tendências do movimento real que efetivamente projetam futuro. Lembrando, com Marx, na síntese de Barata-Moura (1997, p. 123), que o movimento tendencial, no seu curso e contracurso, está materialmente fundado, não de forma mecânica, linear, simplista, mas nos termos de uma concreção que inclui e concita a própria intervenção prática consciente dos humanos.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que contradições aparentemente insolúveis em uma sociedade de classes, enquanto a própria contradição antagônica entre as classes não seja superada, podem ser resolvidas, ou podem ser movidas sem se resolver, desde um polo ou outro. No específico do que aqui tratamos, nossa intervenção precisa ter presente que há uma forte investida do agronegócio e dos seus intelectuais orgânicos para impedir, de diferentes formas, que a lógica da agricultura camponesa possa se desenvolver e ampliar. Investida que é proporcionalmente maior (pelos interesses de classe que articula) em países, como o Brasil, em que a forma capitalista de expansão agrícola caracteriza o próprio estilo de desenvolvimento (ou subdesenvolvimento) da economia como um todo (DELGADO, 2012).

Uma contradição interna à própria lógica da agricultura capitalista, que é aparentemente “insolúvel” do ponto de vista tecnológico, é que não se tem como reconstituir artificialmente a biodiversidade destruída pelos monocultivos, nem a redução da disponibilidade de água decorrente dessa destruição. À medida, pois, que a monocultura continua sendo considerada essencial ao aumento da produção e da escala, a tendência do sistema é de colapso. Como a importância da biodiversidade já é consenso científico razoavelmente difundido (vejam-se antes as próprias recomendações dos cientistas da ONU), o capitalismo começa a mover-se em sua própria lógica para contornar o problema: alguns lugares, dentro da divisão mundial capitalista da produção, preservarão a biodiversidade para que outros a explorem privadamente depois. Ao mesmo tempo, procuram-se estabelecer algumas políticas de preservação que miram o futuro, ou seja, o que já foi destruído (e não volta mais) já o foi e era necessário que assim fosse para a louvada “modernização da agricultura” e avanço da produção. Nesse mesmo movimento, incluem-se práticas de uma falsa restituição da biodiversidade, fortalecendo a antiga indústria do reflorestamento, baseado em monocultivos comerciais, apresentados como forma de reconstituir as florestas (CARVALHO, 2013c).

A compreensão dessa contradição interna à lógica da agricultura capitalista ajuda-nos, no entanto, a firmar o contraponto, estabelecendo a agrobiodiversidade como pressuposto inegociável da nova matriz ou do novo modelo de produção agrícola. Da mesma forma, pode-se potencializar a incongruência da utilização intensiva de agrotóxicos e de insumos artificiais com as exigências civilizadas da saúde e sanidade dos alimentos e dos recursos naturais utilizados, buscando educar o conjunto da população para padrões culturais focados no “valor de uso do alimento saudável” (DELGADO, 2012, p. 120). A tendência que já se observa hoje é que, desde os objetivos de reprodução do capital, mantém-se a lógica dominante de produção de alimentos, mas se cria nichos de produção orgânica, sem agrotóxicos, com menos insumos artificiais, com produção local, tornando esses produtos mercadoria cara para atender a consumidores exigentes, enquanto a grande massa da população consome (e deve ficar contente por poder consumir!) os produtos da “moderna agricultura capitalista”. É cada vez mais importante apurar a análise sobre essas recentes investidas de instituições do agronegócio para controle de cultivos orgânicos visando aos chamados “nichos de mercado”, para compreender as tendências dessa nova movimentação do capital.

Talvez se possa comparar esse movimento tendencial com o que já ocorre com os processos de trabalho no capitalismo atual. Marx analisou, em sua época, que o próprio avanço da produção capitalista criaria as condições da destruição de sua lógica de trabalho, especialmente em relação à contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual: o avanço evolutivo exigiria religar ciência e produção no trabalho. Isso já aconteceu sem que a lógica do sistema capitalista fosse estruturalmente afetada, porque é apenas uma parcela ínfima de trabalhadores que precisou até agora ligar ciência e produção, trabalhando sob outros parâmetros de exploração e convivendo com uma imensa maioria de trabalhadores explorados que ainda não precisa efetivamente pensar cientificamente sobre o que faz. É, pois, a combinação de lógicas de trabalho em uma mesma

formação social (com outros elementos de complexidade que já têm sido objeto de análise por estudiosos dessa questão) que tem garantido a sobrevivência do capitalismo como sistema ou modo de produção. Essa talvez possa ser uma tendência também no plano das lógicas de agricultura, aqui precisando talvez, ainda mais fortemente, da lógica de divisão mundial da produção. Note-se, pois, quão subversivo dessa lógica é pensar o encontro da massa dos camponeses com a ciência da produção agrícola agroecológica!

Também há análises evidenciando contradições no plano econômico, especialmente desde a particularidade brasileira do agronegócio (DELGADO, 2012; HEREDIA, et. al., 2010). O que essas análises afirmam é que qualquer processo mais rigoroso de desconcentração fundiária, que diminua a “captura” restrita da renda da terra, tornará inviável o “glorioso” desenvolvimento capitalista da agricultura. Por isso mesmo, a importância política dada hoje pelo agronegócio à estratégia de retirada da Reforma Agrária da pauta da sociedade como se os problemas agrários já tivessem sido resolvidos pela modernização capitalista da agricultura. É lamentável que muitas organizações de trabalhadores e intelectuais de esquerda ainda caiam na armadilha desse falacioso discurso, considerando que não há mais lugar para esse debate e para essa luta, na agenda brasileira. Isso porque, ainda que não se tenha avançado suficientemente no modelo de contraponto, a Reforma Agrária é “produtora de camponeses” e são os camponeses, em sua lógica de fazer agricultura, que podem ser hoje os “guardiões da agrobiodiversidade” (CARVALHO, 2013c). Da mesma forma, a retirada ou diminuição efetiva do apoio irrestrito do Estado ao agronegócio reduziria, em muito, seu fôlego de hegemonia, o que evidencia a importância da disputa dos recursos públicos no desenrolar do confronto de modelos em curso.

Não é a Reforma Agrária, enquanto distribuição de terras, que impedirá o avanço do capitalismo na agricultura. Ele é de tal forma mimético que consegue fazer nascer, também da diversidade de unidades de produção um conjunto de empresas capitalistas. No entanto, sem desconcentração

fundiária não há como marchar no rumo da superação da lógica do capital para a agricultura e, sem isso, não chegaremos à efetiva superação do modo de produção capitalista. Isso não quer dizer, registre-se, que estejamos defendendo que uma alteração específica em um setor de produção já represente a superação do capitalismo, até porque ela nem conseguirá se desenvolver mais radicalmente sob as determinações gerais do modo de produção capitalista. Do que se trata, afinal, é de ir “acumulando forças”, no sentido, aqui, de ir avançando na construção material das possibilidades de uma lógica, específica à indústria da agricultura, que pode vir a ser desenvolvida mais amplamente e radicalmente em uma futura *sociedade de produtores associados*.

O avanço já conseguido no desenvolvimento da lógica da agricultura camponesa também não poderá prescindir da análise de suas contradições internas, para que se possa identificar o que projeta futuro e merece a energia das organizações de trabalhadores empenhadas em transformações mais estruturais da sociedade capitalista.

No quadro atual, está posto o desafio aos trabalhadores de potencializar as contradições específicas da produção agrícola na direção da construção de uma “república do trabalho”, que, hoje, já se sabe, referir-se, também, a novos marcos de avanço da história da humanidade, como história da natureza e história do ser humano em sociedade, em suas relações de tensa e mútua influência, soltando as amarras da ciência para que cumpra seu verdadeiro papel nessa construção.

Voltando ao nosso início, a Reforma Agrária Popular não é um programa socialista porque não estamos em um contexto revolucionário e as condições para isso ainda não estão construídas (MST, 2013). Entretanto, a compreensão é de que podemos, ainda no âmbito de como se movem as contradições no capitalismo, avançar no desenvolvimento teórico e prático dessa nova lógica, participando na construção mais longa do processo de transformação do modo de produção capitalista, desde os nossos próprios desafios de sobrevivência. *Luta e construção* integram

esses desafios e não podem ser simplesmente deduzidos de uma esfera da vida humana para outra. Serão construção específica de cada esfera ou dimensão (e a educação se insere nesse mesmo raciocínio), ainda que necessariamente articuladas entre si e na direção do mesmo projeto histórico.

Nesse processo, o MST segue intencionalizando a formação dos camponeses como classe trabalhadora, em luta contra o capital, ao mesmo tempo em que busca fazer alianças com os assalariados rurais e com o conjunto de trabalhadores urbanos, para os desafios que possam ser comuns na luta e na construção da Reforma Agrária Popular.

Reafirmamos, para finalizar esse tópico, mas não o debate, que o desenvolvimento pelos trabalhadores da lógica da agricultura camponesa continua, desde a materialidade atual, o desafio apreendido por Marx já em sua época, de constituir uma forma de agricultura capaz de “atender a toda a faixa de necessidades permanentes da vida exigidas pela cadeia de gerações sucessivas – em contradição com todo o espírito da produção capitalista, que se volta para o ganho imediato” (MARX *apud*, FOSTER, 1999, p. 166) e em uma forma de relação não alienada com a natureza. O reconhecimento da especificidade da indústria (do industriar) da agricultura integra a solução para o antagonismo entre cidade e campo instaurado pelo capitalismo e uma característica da organização capitalista tão essencial ao sistema quanto à divisão entre capitalista e trabalhador braçal (idem, p. 168). Observe-se, entretanto, que os camponeses e suas organizações são os que primeiro precisam compreender, acreditar e se envolver na construção da nova lógica de agricultura: velhas e novas gerações. Lutar é também construir. E isso implica uma intencionalidade formativa para superar a alienação (do trabalho e da natureza) a que têm sido submetidos os camponeses pela subordinação ao sistema do capital.

Novas exigências formativas e a perspectiva da educação politécnica

Parece-nos importante ter presente, para melhor compreensão dessa segunda parte do texto, alguns elementos da lógica de construção do projeto educativo do MST ou, como o temos chamado, da Pedagogia do Movimento. Foi buscando apreender – desde o mesmo referencial de análise que temos indicado – as determinações e a dinâmica do processo de formação do sujeito coletivo autodenominado “Sem Terra”, que chegamos à formulação do que passou a ser um objetivo educativo permanente. A transformação do trabalhador sem-terra (sem a terra) em Sem Terra (letras maiúsculas e sem hífen, “nome próprio”), membro do MST, e do “trabalhador rural” em trabalhador camponês, é um processo particular de sua formação como classe trabalhadora, classe que se produz e reproduz em processos como esse¹⁵⁹. É também um processo formativo/educativo de seres humanos como *lutadores* e *construtores*. Essa expressão foi tomada da pedagogia socialista, já lá no início de nossas discussões sobre educação no final da década de 1980, exatamente por corresponder ao que percebíamos ser nossa realidade material convertida em intencionalidade pedagógica.

Desde a análise do processo de formação humana vivido pela coletividade Sem Terra em luta, e tendo por referência uma concepção de educação de base marxista, chegamos à definição de uma matriz para pensar um projeto educativo centrado no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupado com a formação, historicizada, de lutadores e construtores de novas relações sociais (nos acampamentos e assentamentos, na sociedade). Isso nos levou a refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra e extrair dele lições de pedagogia

¹⁵⁹ Entendemos com Thompson (1987) que a classe se fez e se faz na luta de classes de que participam trabalhadores concretos em cada tempo, em cada lugar.

que permitem avançar na intencionalidade educativa desde nossos objetivos e projeto histórico¹⁶⁰.

Na construção da Pedagogia do Movimento, assumimos a perspectiva de Marx (1984, p. 50) sobre o lugar do trabalho na formação humana, como pressuposto para pensar seus vínculos com a educação:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Assumimos, também, a concepção desdobrada dessa formulação que se refere à compreensão do trabalho como matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano como ser social e histórico, sujeito de práxis. O trabalho como princípio educativo é compreendido no seu sentido genérico de atividade humana criadora, ou como *modo de produção da vida*.

Nos termos de Marx e Engels (apud FOSTER, 2005, p. 166), o modo de produção

não deve ser considerado simplesmente a reprodução da existência física dos indivíduos, mas antes uma forma definida de atividade destes indivíduos, uma forma definida de expressar a vida deles, um *modo de vida* definido da parte deles. Assim como os indivíduos expressam a sua vida, assim eles são. O que eles são, portanto, coincide com a produção deles, tanto com o *que* eles produzem quanto *como* produzem. Daí, o que os indivíduos são depende das condições materiais da produção deles.

Se efetivamente acreditamos nisso, qualquer intencionalidade educativa dos seres humanos precisa considerar e incidir nessa base de constituição¹⁶¹.

¹⁶⁰ Uma síntese sobre esse percurso pode ser encontrada no verbete *MST e Educação* do Dicionário da Educação do Campo, escrito por Edgar Jorge Kolling, Maria Cristina Vargas e Roseli Salette Caldart (CALDART, et. al. 2012, p. 500-507).

¹⁶¹ E o nosso desafio aqui é pensar como essa questão se relaciona com o debate feito antes sobre o modo de fazer agricultura. Por isso, deixamos

No plano histórico concreto, a práxis social acontece em diferentes especificações dessa atividade vital criadora, que se completam na formação de cada ser humano, encarnando as contradições da forma de sociedade onde se objetivam. É assim que, na sociedade atual, reafirmamos o sentido positivo do trabalho ao mesmo tempo em que lutamos contra o sentido negativo do trabalho assalariado/explorado/alienado que essa atividade humana específica assume nas relações sociais capitalistas. Na concepção de educação que assumimos, destacam-se como atividades humanas específicas ou como matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Observe-se que, ao mesmo tempo em que recuperamos para o debate educacional de hoje questões de uma tradição pedagógica antiga, foi a especificidade do nosso objeto que nos permitiu destacar, para o conjunto da teoria pedagógica, a dimensão educativa da luta social combinada à organização coletiva, e também olhar o próprio movimento da história, que é base da interpretação da realidade, por nós assumida, como matriz formadora (CALDART, 2012). Todavia, é a dinâmica articulada do conjunto dessas matrizes que forma os Sem Terra como lutadores e construtores.

Em nossa síntese de compreensão atual, educar é pôr em ação organizada, numa determinada direção e considerando o período histórico, as matrizes formadoras que desdobram, no plano concreto, o trabalho como constituidor do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta. Essa intencionalidade deve chegar à escola, ainda que não diga respeito somente a ela. Aliás, consideramos que essa é uma contribuição da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica: pensar

aqui registrada outra ideia importante para essa relação, que leva em conta, ao mesmo tempo, a natureza e o trabalho: “O trabalho *não é a fonte* de toda riqueza. A *natureza* é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!) tanto quanto o é o trabalho, que é apenas exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana” (MARX, 2012, p. 23).

a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola relacionada ao trabalho pedagógico com o conhecimento e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo (CALDART, 2012).

A escola, assim como o conjunto de práticas de educação, não começa nem termina seu trabalho educativo nela mesma. Seu projeto educacional não pode (a não ser como farsa) desenvolver-se desconectado de outras práticas sociais formativas do ser humano. São as conexões (contraditórias) com a sociedade em que as escolas concretas se inserem que determinam sua lógica de funcionamento (forma e conteúdo) e seu “destino” histórico.

Os objetivos e conteúdos da formação de lutadores e construtores são, ao mesmo tempo, permanentes e específicos às exigências de cada período. No início da elaboração do MST sobre educação, a partir da escola, discutimos especialmente sobre que objetivos formativos deveriam ser incluídos no nosso projeto educativo, visando contribuir com a implementação da “produção associada”, identificada pela estratégia da *cooperação agrícola*¹⁶², vista, naquele momento, como o principal diferencial do projeto de Reforma Agrária do Movimento. Foi a partir dessa reflexão que avançamos em experiências de auto-organização dos estudantes, por exemplo. Assim, começamos a perceber a necessidade de fazer alterações na forma escolar para que se pudesse exercitar nela, com os estudantes, a organização coletiva do trabalho. Hoje, o setor de educação do MST está discutindo sobre as *novas exigências postas pelo projeto de Reforma Agrária Popular* ao trabalho de educação nas áreas

¹⁶² Para essa compreensão conceitual, podem ser consultados os verbetes *cooperação agrícola*, escrito por Pedro Ivan Christoffoli e *produção associada e autogestão*, escrito por Lia Tiriba e Maria Clara Bueno Fischer ao Dicionário da Educação do Campo (CALDART, et. al. 2012, p.157-163/p. 612-618).

de assentamentos e acampamentos, em relação a objetivos e conteúdos que precisam ser incorporados na intencionalidade pedagógica desde as diferentes matrizes formadoras.

Continuamos precisando formar/educar lutadores e construtores¹⁶³, mas hoje há novos componentes no perfil a ser trabalhado que ainda estamos começando a identificar. Assim como se atualizam as exigências da própria análise da formação do sujeito Sem Terra: compreender como se forma como classe trabalhadora, constituindo-se como camponês, em luta direta contra o capital¹⁶⁴, e luta que assume uma perspectiva necessariamente internacional, porque a ordem do capital é internacional e porque a agricultura camponesa tem sido construção de trabalhadores camponeses de diversas organizações e de muitos países do mundo (MST, 2013, p. 34).

Lutar e construir contra o capital exige, no contexto atual, uma capacidade cada vez mais complexa de análise. Os traços formativos que vamos intencionalizando precisam dar conta do rigor da análise e também da condução da ação coletiva organizada. Possivelmente, nunca como hoje foi tão importante apropriar-se de um modo de conhecimento que permita apreender conexões, contradições, tendências, em suma, nunca foi tão necessário o exercício prático da concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento, como desafio que precisa ser iniciado com as novas gerações e que precisa ser trabalhado com os sujeitos adultos formados desde outra concepção, da mesma forma que se apuram ou se refinam as demandas de organização coletiva e de formação política.

Nossa aproximação aos estudos e debates sobre educação politécnica aconteceu pela articulação dos dois caminhos mencionados na introdução como estruturantes da nossa elaboração em torno do vínculo entre trabalho

¹⁶³ O lema do MST definido para o seu VI Congresso, de fevereiro de 2014, reforça essa exigência: “*Lutar, construir Reforma Agrária Popular!*”.

¹⁶⁴ Tendo presente o conceito de *capital* em Marx: “o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas mediada por coisas” (MARX, *apud* BARATA-MOURA, 1997, p. 144, nota 122).

e educação. Um motivador dessa aproximação foi a necessidade de dar um salto de qualidade na constituição desse vínculo nas escolas de educação básica, enraizando-o na forma escolar, pela avaliação de que muitas práticas, produzidas pelo encontro com a Pedagogia do Movimento, vêm sendo esvaziadas ou asfixiadas pela lógica capitalista da escola ou pelo *modo capitalista de fazer escola*. Nos anos de 2005, 2006, dialogamos sobre uma possível incidência nas escolas de assentamento das recentes políticas do Governo Federal para integração entre Ensino Médio e educação profissional (o chamado “ensino médio integrado”). A discussão era sobre como, através das brechas que se abriam na legislação educacional, seria possível potencializar a relação escola e trabalho, buscando uma retomada da perspectiva da educação politécnica (discussão que também estava em outros setores da sociedade que participaram das formulações dessa política e com os quais buscamos dialogar)¹⁶⁵.

A outra questão se relaciona aos nossos esforços antigos de educação profissional de jovens e adultos voltados às demandas dos assentamentos. Um de nossos primeiros cursos nessa perspectiva, o “TAC”, Técnico em Administração de Cooperativas (hoje Técnico em Cooperativismo), completou 20 anos em 2013, iniciando, nesse ano, sua décima quarta turma no Instituto de Educação Josué de Castro. Em 2007, fizemos um seminário para discutir dilemas da formação técnica, buscando entender as subversões que estávamos tentando fazer na lógica dominante da educação profissional, justamente para atender nossos objetivos formativos.

¹⁶⁵ Registre-se que hoje as discussões sobre integração estão completamente marginalizadas na política educacional brasileira. A lógica do Pronatec (apresentado como política de “educação profissional”) está no sentido inverso ao de uma educação profissional de perspectiva politécnica, adaptado ou acomodado ao caráter contraditório das relações de trabalho nas sociedades capitalistas atuais, nas quais convivem grandiosos avanços de reestruturação produtiva e de organização do trabalho com a precarização bárbara do trabalho e a permanência do paradigma taylorista e fordista. O Pronatec dá centralidade à educação profissional para a inserção nos mercados de trabalho precarizado. A mesma lógica acaba incidindo sobre a educação básica.

As necessidades de nossa realidade exigem uma especialização profissional, mas combinada com uma formação cada vez mais alargada, com conhecimentos científicos de fundo e de perspectiva mais totalizante sobre a realidade de atuação dos nossos estudantes, algo que justamente nos parecia estar relacionado à concepção de politécnica.

Quando retomamos nossos estudos sobre educação politécnica¹⁶⁶, trabalhamos com uma compreensão buscada especialmente em suas formulações originárias, em Marx¹⁶⁷, e nos pedagogos do período inicial da revolução russa de 1917, os primeiros a fazer essa formulação desde práticas educativas concretas e em um contexto revolucionário, obviamente fazendo a contextualização das realidades históricas em que foram produzidas suas ideias e cotejando com nosso contexto atual¹⁶⁸.

¹⁶⁶ Não vamos detalhar o conjunto de nossas referências para esses estudos, que estão registrados em alguns documentos produzidos nesse período. Nossa aproximação ao debate começou pelos autores brasileiros.

¹⁶⁷ Sabemos que Marx não formulou exatamente um conceito de educação politécnica ou de politécnica, havendo mesmo controvérsias sobre o lugar desse termo em sua “pedagogia”. Ele não teve como foco central de sua pesquisa uma teoria educacional, mas sua visão de totalidade e preocupação com a formação do ser humano liberto das relações sociais capitalistas, deixou indicações fundamentais para o que se passou a identificar como uma concepção marxista de educação. Nessa concepção, há elementos muito importantes para situar o debate da politécnica e mesmo para dialogar com as formulações conceituais feitas sobre educação politécnica a partir dele (IEJC, 2012a).

¹⁶⁸ É preciso ter presente que o debate sobre a escola politécnica russa aconteceu em pleno início da revolução fordista-taylorista da organização do trabalho e sua correspondente base tecnológica. Ainda que se colocasse como desafio formativo (por princípio político de projeto de classe) a superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, não estava ainda posta na própria materialidade da produção a necessidade dessa superação, exatamente a tendência prevista por Marx como a circunstância contraditória que passaria a permitir/exigir uma formação de perspectiva politécnica para os trabalhadores das indústrias mais complexas. Da mesma forma que alguns embates sobre método de implementação do politecnismo em escolas do campo, especialmente entre Shulgin e Pistrak precisam ser entendidos no contexto de desenvolvimento pré-capitalista da agricultura na Rússia da época, sendo a modernização da agricultura (na lógica do desenvolvimento capitalista) um objetivo do

O que primeiro nos chamou atenção foi, novamente, a chave metodológica que sua constituição originária nos propõe. Em Marx, a referência à educação politécnica acontece no contexto de sua pesquisa sobre as relações sociais capitalistas e suas contradições, na perspectiva de superá-las através de processos revolucionários protagonizados pela classe trabalhadora. Trata-se de pensar, desde o atual desenvolvimento das forças produtivas e suas contradições, qual a formação necessária aos trabalhadores para que assumam o comando e a realização da produção social, em um novo formato de relações sociais e de desenvolvimento humano. A politecnia não surgiu para denominar um ideal educativo, mas sim uma forma de leitura de como superar, no plano formativo, as contradições instaladas pelo modo de produção capitalista, desde os interesses sociais e humanos do polo do trabalho. Aprendendo com a perspectiva metodológica construída por Marx, nosso primeiro movimento está sendo de análise das condições dadas no trabalho do campo e as tendências do movimento das contradições envolvidas, buscando potencializar o que projeta o futuro da classe trabalhadora. É disso que começamos a tratar na parte anterior dessa exposição.

O segundo movimento é o de pensar as necessidades formativas dos camponeses para que dêem conta do confronto de lógicas de agricultura e de suas conexões com o conjunto dos desafios da luta de classes. As ideias afirmadas antes sobre a Reforma Agrária Popular, e o papel que especialmente os assentamentos passam a ter no confronto são pressupostos para desdobrarmos as discussões sobre as novas exigências de formação não apenas para atuação nos assentamentos, mas para o conjunto de quadros da organização. O novo modelo ou a nova lógica de agricultura que estamos construindo tem mais exigências formativas, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização. Somente quem estiver bem preparado poderá permanecer

processo revolucionário daquele momento. O confronto de lógicas de agricultura de que tratamos hoje não estava posto naquele contexto.

na agricultura, no campo, desde a perspectiva da agricultura camponesa. Tratamos de novas demandas de formação dos trabalhadores camponeses não no sentido de que nunca mexemos com elas, mas pela necessidade de um salto qualitativo na forma de compreendê-las e de identificar conteúdos e métodos para atendê-las (IEJC, 2013).

Dos pedagogos russos, referenciados em Marx¹⁶⁹, temos colhido ideias importantes, especialmente para o diálogo entre o esforço inicial da revolução de 1917 de construção da *escola única do trabalho*¹⁷⁰ e os desafios de construção prática da perspectiva da educação politécnica nas escolas de educação básica dos nossos assentamentos. Shulgin (2013) desenvolveu a concepção de politecnismo como um sistema completo de conexão da educação com o trabalho, envolvendo atividades para todas as idades

¹⁶⁹ Especialmente Shulgin e Pistrak, que por sua vez desdobram reflexões de Nadiezhda Krupskaya. Esta última, que no período inicial da revolução russa integrou o “Comissariado Nacional da Educação”, coordenando o esforço de desenvolvimento prático da reflexão educacional no sistema de educação socialista em construção, escreveu ainda em 1915 (publicado dois anos depois) o primeiro trabalho significativo de caráter marxista no campo da teoria da educação, especialmente na discussão de seu desenvolvimento histórico. Nessa obra, intitulada “Educação Pública e Democracia”, não disponível em português, Krupskaya “investiga a gênese da teoria da educação politécnica, salientando que seu conteúdo é historicamente determinado, segundo o desenvolvimento das forças produtivas e a situação da correlação de poder no plano da luta de classes” (Machado, 1991, p. 156). Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937), doutor em ciências pedagógicas e professor, foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Freitas, 2009, p. 17). Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965) foi um dos principais teóricos da chamada “pedagogia do meio” e formulador de conceitos basilares na construção da escola única do trabalho. Pistrak e Shulgin trabalharam juntos, compartilhando boa parte dessa elaboração (idem, p. 21-22).

¹⁷⁰ Uma síntese de compreensão do percurso da construção da “escola única do trabalho” no processo revolucionário russo pode ser encontrada no verbete respectivo do Dicionário da Educação do Campo, escrito por Luiz Carlos de Freitas (CALDART, et. al. 2012, p. 337-341). Há uma análise mais detalhada das contradições e dilemas desse período e suas implicações no debate pedagógico da época, em Freitas (2009).

e incluindo, a partir de certa idade, o trabalho produtivo mais complexo. Também afirma que o politecnismo é algo que a escola precisa assumir, mas que não se restringe à relação com ela; há politecnismo fora da escola: há um ambiente social a ser qualificado nessa perspectiva¹⁷¹.

Uma contribuição fundamental de Shulgin, talvez uma das mais originais, foi a formulação do conceito de *trabalho socialmente necessário*, como mediação fundamental na construção do vínculo entre escola e trabalho nesse sistema. Trata-se de um trabalho de cunho social e com valor pedagógico, que seja efetivamente necessário, indispensável, imprescindível¹⁷², organizado pela mediação da escola, porém realizado, preferencialmente, fora dela, materializando sua conexão com a vida social do entorno. O trabalho socialmente necessário pode ser compreendido, nos termos de hoje, como um exercício prático do trabalho como valor de uso, realizado na direção da formação de uma personalidade não exploradora, nem de outros seres humanos nem da natureza, com intencionalidade pedagógica em aspectos centrais como os valores éticos do trabalho para o bem-estar coletivo,

¹⁷¹ Observe-se que a expressão “politecnismo” não é usual no debate brasileiro sobre educação politécnica. A palavra é mencionada, sem uma discussão específica, em Manacorda, 2000, p. 95, uma obra bastante referenciada nos estudos de autores brasileiros. Da mesma forma, Machado, 1991, usa o termo “politecnismo” na descrição e análise da politécnica no debate soviético das décadas de 1920 e 1930, dando-nos a entender, sem afirmar, que se trata de um sinônimo de “politécnica”. Talvez a publicação que se faz agora no Brasil dessa obra de Shulgin nos abra novas possibilidades de aprofundamento e discussão conceitual. Uma hipótese a ser verificada com mais cuidado diz respeito a uma possível diferença de amplitude entre os conceitos de politécnica e politecnismo, tendo o segundo um sentido mais amplo que inclui o primeiro. De qualquer modo, estamos no âmbito de uma concepção do vínculo entre trabalho e educação que inclui a escola, mas não se restringe a ela nem a alguma etapa ou modalidade de estudos escolares.

¹⁷² “Socialmente necessário” aqui não tem o mesmo sentido do conceito usado na economia política, relacionado ao trabalho abstrato. Em algumas traduções aparece como “trabalho socialmente útil”, mas, para conhecedores do idioma russo, a tradução mais exata para o português do termo utilizado por Shulgin e também por Pistrak é mesmo “necessário” e não apenas “útil”.

a apropriação do conhecimento (e seu modo de produzir-se) pela relação entre teoria e prática e a organização coletiva e científica do trabalho. Não se trata somente de um “trabalho produtivo”, no sentido estrito de “produção material da existência”, embora, para Shulgin, esse tipo de trabalho precise ser necessariamente incluído nessa intencionalidade se o objetivo for desenvolver a perspectiva educativa da politecnia, ou seja, em nossa interpretação, a perspectiva mais radical do vínculo entre educação e trabalho. Shulgin também enfatiza no conceito a necessária conformidade do trabalho com as forças das crianças e dos adolescentes e com as particularidades da sua idade, condição para que não se dissolva seu valor pedagógico.

Em Pistrak (2015), contraditoriamente (pelo contexto de pensamento de sua época, conforme registramos antes), encontramos, no mesmo contexto de formulação teórica e prática, uma contribuição específica para pensar o politecnismo nas escolas do campo. Ele considera que a agricultura, a produção agrícola, constitui-se por si só em um amplo e único complexo tecnológico, com maiores possibilidades de envolvimento direto das crianças no trabalho, desde pequenas, bem diferente da realidade urbana. Trata a agricultura como uma das indústrias a serem necessariamente estudadas em uma escola politécnica (do campo ou da cidade) e defende que o ponto de partida da educação politécnica nas escolas rurais deve ser a produção agrícola, ainda que não possa ficar limitada a ela¹⁷³.

¹⁷³ Nossa hipótese é de que esse raciocínio que desenvolve, ao se ancorar em uma forma de agricultura ainda não dominada pela lógica capitalista, acaba se aproximando do que podemos nós hoje continuar refletindo, agora com os novos parâmetros de análise que a materialidade em que trabalhamos permite/exige. Uma descrição sobre a produção agrícola que traz nessa obra nos ajuda na formulação dessa hipótese. Pistrak afirma que se deve considerar a agricultura não apenas como um setor estreito de produção, porque, na sua essência, ela é bastante ramificada, envolvendo o cultivo de uma ampla variedade de plantas, a criação de animais, bem como o processamento primário de produtos, ou seja, diferentes tipos de atividades que formam uma espécie de conjunto politécnico (1929). – (Pistrak, 2015 – nota da revisão)

O conhecimento politécnico básico trabalhado a partir de uma lista de indústrias apresentada às escolas (ele defendia, pela análise de sua época, que eram sete as indústrias principais para estudo¹⁷⁴) deve ser apropriado na escola rural, mas um conjunto específico de tecnologia agrícola será a base dessa escola. Pistrak também destacava, em perspectiva compartilhada com Shulgin, que uma escola que pretenda assumir a perspectiva politécnica precisa alargar a esfera do trabalho socialmente necessário.

Percebemos que, nessas contribuições dos clássicos, não aparece a relação exclusiva da educação politécnica com uma etapa da educação básica, como ocorreu no Brasil, em que se acabou associando educação politécnica com ensino médio, embora nunca se tenha afirmado que esse fosse um recorte exigido pelo conceito. Especialmente entre os pedagogos russos, há um esforço articulado ao debate do politecnismo, mas específico, de repensar a lógica de organização do plano de estudos da escola, de modo que o vínculo entre trabalho e estudo se converta em chave metodológica (não se confunda com didática) de tornar prática a concepção de conhecimento do materialismo histórico-dialético na escola, desde o começo da formação escolar das novas gerações. Para Pistrak (2015), o grande desafio era de estabelecer uma conexão real de todo o processo educativo em uma totalidade na mente dos estudantes (não apenas na mente dos professores) e isso implica uma reviravolta na configuração do ensino e mesmo na reorganização de todo o trabalho escolar. Os complexos, como lógica de integração dos diferentes elementos do plano de estudos da escola, foram formulados no contexto desse desafio.

¹⁷⁴ São elas: geração e fontes de energia e extração dos materiais essenciais para qualquer indústria (metais); transformação de energia (e sua transmissão a determinada distância); processamento de materiais (principalmente metais), seu processo tecnológico e mecânico; engenharia civil; indústria química de base; transportes e comunicações; produção agrícola. Pistrak destacava que elementos científicos e tecnológicos comuns a todas as indústrias poderiam orientar a seleção de conhecimentos básicos do estudo politécnico. Talvez seja importante discutir o que seria a atualização dessa lista ou mesmo a pertinência desse raciocínio, elaborado por ele para fins pedagógicos, hoje.

É importante mencionar que, nos debates que temos feito sobre o lugar da educação politécnica em nossa concepção de educação, reafirmamos a própria perspectiva originária: ela é mais do que simplesmente afirmar um modo de fazer a formação para o trabalho, mas não esgota o debate sobre a educação dos trabalhadores, do ponto de vista de sua emancipação como ser humano e da formação necessária para lutadores e construtores. Em Marx, a educação politécnica é um dos pilares da educação dos trabalhadores e não toda ela. Nos russos, embora tenham escolhido dar o nome de “escola politécnica” àquela que assume o projeto educativo socialista, advertem com frequência que, para honrar este nome, as escolas devem, necessariamente, entrelaçar os diferentes pilares da educação dos trabalhadores indicados por Marx, ou seja, educação intelectual, física e politécnica, além de desenvolver o conjunto de características do politecnismo. Na Pedagogia do Movimento, começamos a refletir sobre a importância da educação politécnica (especialmente como politecnismo) como chave fundamental para o salto de qualidade que precisamos dar nas relações entre trabalho, educação e escola. Não apenas para pensar na matriz específica do trabalho (embora com uma incidência especial ali), mas para compreensão do trabalho (no sentido genérico de atividade humana criativa) como método geral de educação, que permite instituir a práxis necessária à apropriação e à produção do conhecimento científico, desde a concepção marxista. Para isso, o conceito de Shulgin de “trabalho socialmente necessário”, bem como a noção de “complexos” de estudo, conjugados com nossa reflexão sobre as matrizes pedagógicas (trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história) podem ser ferramentas muito importantes. Essa reflexão ainda precisa ser mais amadurecida entre nós, mas já começa a ser experimentada em algumas práticas educativas¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Há uma experimentação em andamento com “complexos de estudo” no MST PR, com as Escolas Itinerantes.

Nessa compreensão, a educação politécnica não se confunde com educação ou especialização profissional: ela chama atenção muito mais sobre a base geral que precisa ser garantida antes ou para além da formação profissional específica. Por isso mesmo, nos desdobres de reflexão que se fizeram a partir do raciocínio inicial, a proposição foi de uma perspectiva a ser assumida pela educação básica (e talvez hoje também pela educação superior, em certo sentido). Entretanto, entendemos que ela permite pensar em uma educação profissional de perspectiva politécnica, que alarga o foco da profissionalização e não fica restrita a uma capacitação técnica estreita (pelas relações que abrange e pelos conhecimentos de fundo que mobiliza)¹⁷⁶. Por isso, em nossas discussões, estamos considerando tanto os desafios da educação básica como da educação profissional ou da formação para o trabalho em sentido mais amplo, buscando articular os dois caminhos de reflexão antes mencionados.

Voltemos, então, a tratar do nosso vínculo de base nessa exposição. A compreensão do confronto de lógicas de agricultura permite entender o contraponto entre demandas e processos formativos dos trabalhadores¹⁷⁷. A agricultura capitalista, pelas características antes descritas, supõe, como é próprio ao modo de produção capitalista, trabalho alienado. Alienação, que é dada pela forma específica do trabalho assalariado, mas que é reproduzida também no trabalho do agricultor, que, mesmo detendo a propriedade da terra, passa a ser desapropriado do controle (que inclui conhecimento) dos processos de trabalho. A chamada “revolução verde” (expressão da segunda revolução agrícola antes mencionada, mas exacerbada pela terceira) expropriou dos agricultores a capacidade de interpretar a relação

¹⁷⁶ Entendemos que essa é a perspectiva que se busca implementar, por exemplo, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), RJ. Há elementos de análise da prática educativa dessa escola em Rolo (2012).

¹⁷⁷ Iniciamos essa reflexão específica a propósito de uma pesquisa realizada no bojo da produção do Dicionário da Educação do Campo, com apoio da EPSJV (2010-2012) e, depois, pela participação na elaboração do documento do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012).

agricultura e natureza, o domínio do processo de produção, gerando dependência quase total de agentes externos que determinam operações a cumprir.

Outra é a lógica da agricultura camponesa que, do ponto de vista formativo, exige visão de totalidade, domínio de processos e não apenas de operações técnicas. Uma unidade camponesa não é igual à atividade agrícola ou não é igual à linha de produção. A totalidade é bem mais complexa e são as relações que precisam ser suficientemente compreendidas e trabalhadas visando ao próprio “sucesso” econômico das famílias ou das comunidades envolvidas. Também visando firmar culturalmente uma outra concepção de “qualidade de vida”, que não a imposta pelas necessidades de reprodução do capital: fazer de um assentamento, por exemplo, um lugar de bem viver e não de acumular renda ou objetos de necessidades artificiais de consumo é um dos desafios apontados pelo projeto de Reforma Agrária Popular.

A lógica da agricultura camponesa supõe o aproveitamento crítico dos saberes e experiências dos antepassados e apropriação ou produção de conhecimentos científicos necessários aos desafios atuais dessa lógica de agricultura, sobre a natureza, sobre as relações sociais, sobre as conexões que compõem o processo de produção agrícola. E, sobretudo, implica a reapropriação pelos camponeses da capacidade de interpretar a relação agricultura e natureza. A matriz científica e tecnológica da *agroecologia* torna a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre a produção, ainda mais rigorosa. Nesse caso, não se trata de técnicos que detenham esse conhecimento e “receitem” técnicas aos agricultores, mas eles próprios se assumindo como pesquisadores permanentes do agroecossistema em que se inserem. Isso quer dizer que a capacitação técnica em si mesma não dá conta dos novos desafios de desenvolvimento das unidades camponesas. Há exigências cada vez mais amplas e complexas de conhecimento científico sobre como se produzem e se transformam os fenômenos da natureza e da sociedade, e que podem ser situadas também no âmbito da educação profissional, desde que de perspectiva politécnica.

Temos discutido que não há como preparar trabalhadores hoje, na perspectiva de construção da agricultura camponesa, sem que compreendam o embate de modelos de agricultura e as relações em que seu trabalho se insere: do ponto de vista político, compreender o confronto entre capital e trabalho, o embate de classes. No plano econômico, compreender a matriz de produção, de modelo de desenvolvimento, situando o lugar da unidade no sistema geral da economia da região ou do estado; do ponto de vista tecnológico, apropriar-se da matriz da agroecologia, seus desdobres, implicações e desafios de estudo das bases científicas da produção e de construção de novos conhecimentos necessários às opções da matriz produtiva.

Do que já compreendemos das exigências formativas do modelo da agricultura camponesa, parece-nos fecunda uma aproximação com o debate originário sobre educação politécnica (atualizado pelo embate sobre os rumos da educação profissional e da educação básica no capitalismo hoje) para pensar em como fazer a formação dos trabalhadores camponeses. Temos discutido que não se trata de aplicação ou “importação” de discussões feitas em outro tempo e contexto, mas de reconhecer a importância desse debate específico no seio de um referencial teórico de análise que assumimos como fundamento geral de nosso projeto. Principalmente, trata-se de continuar as formulações sobre conteúdo e método da formação de trabalhadores, que projetem a construção de uma “república do trabalho”, enfrentando a especificidade das questões do trabalho no campo, particularmente da produção agrícola. A concepção de politécnica pode nos ajudar a compreender, com mais rigor metodológico, as exigências formativas da nova lógica de produção agrícola que estamos construindo e a organizar melhor seu tratamento pedagógico, na escola e fora dela.

De outro lado, parece-nos que as reflexões sobre a *indústria específica da agricultura* (camponesa) permitem pensar em novas chaves de compreensão e novas possibilidades práticas do “politecnismo”, dentro e fora da escola, no campo e na cidade.

Algumas hipóteses orientam nossa pesquisa atual sobre essas questões e pretendemos enunciá-las, aqui, ainda sem o tratamento rigoroso e detalhado que exigem, mas para que o debate mais amplo permita qualificar sua elaboração, bem como toda a análise que está na base de sua formulação.

Uma *primeira hipótese* é de que a base da formação politécnica está na apropriação do *modo de industrial*, que permite entender o que é essencialmente a atividade humana criadora, o trabalho, que é geral do conjunto das indústrias humanas ou da atividade de industrial, mas que somente pode ser apreendida pela prática e pelo estudo de diferentes processos produtivos, ou diferentes indústrias, pensadas na abrangência do conceito genérico de trabalho. Talvez essa seja a forma que permita a junção entre ciência (desde a concepção que se pode apreender de Marx)¹⁷⁸ e produção no plano da educação dos trabalhadores: apropriar-se,

¹⁷⁸ Uma referência importante de síntese sobre essa concepção de “cientificidade do saber” em Marx está em Barata-Moura (1997). Segundo esse estudioso português, a cientificidade de um saber para Marx exige determinadas características constitutivas: dar conta da *conexão interna* dos fenômenos, fundada de modo *materialista*, ou seja, com base na realidade objetiva; apreender o *movimento do real*, que é ingrediente do próprio estatuto da realidade; captar o dinamismo intrínseco ao próprio ser, que não é linear, mas luta, conflito, *contradição*, sendo a contradição a própria dimensão processual da conexão; compreender a *totalidade* que os processos objetivos, em suas conexões e sua historicidade contraditória, constituem no decurso de seu desenvolvimento (não como pressuposição, dedução abstrata ou esquema que de antemão sobre o real se projete, mas como uma estrutura que dialeticamente e praticamente vai fazendo a prova de si e que lança diante de si um leque de possibilidades); apreender as *tendências* do movimento do real visando a projetos de intervenção transformadora. É, pois, científico o saber que apreende as conexões (internas e externas) e a historicidade dos fenômenos da realidade, explicando como se produzem e como se transformam (1997, p. 122-23). É importante considerar sua outra afirmação: “toda a concepção marxiana de cientificidade, na sua estrutura e exigências, não visa apurar um saber de redoma, higienicamente neutro, desinfetadamente pairante acima do universo histórico e social concreto em que se origina, sobre o que se rebate e a que reverte. No pleno rigor materialista, o saber terá de ser pensado também como uma modalidade do ser e, portanto, como um ingrediente determinado da sua transformação” (p. 123).

pelo trabalho, da ciência e tecnologia, incrustadas no modo de industrializar/produzir de indústrias de diferentes naturezas. No nosso caso, pensamos nas diferentes matrizes formadoras como organizadoras dessa inserção: podemos intencionalizar a vivência do industrializar agrícola e fabril como do industrializar artístico, por exemplo, em nossos processos formativos e isso integra a mesma perspectiva de formação politécnica.

Nossa pesquisa (que implica o desenvolvimento prático da agricultura camponesa no movimento das contradições desse próximo período) poderá confirmar a hipótese de que a tendência de futuro é pensar/desenvolver a indústria específica da agricultura, de base camponesa e agroecológica, rompendo a ideia de diluição da especificidade pela subordinação necessária à lógica fabril; considerando, todavia, as possibilidades de integração (não subordinada) entre as diferentes indústrias e com o avanço tecnológico e de organização coletiva geral da produção. Se assim for, entendemos que se abre um novo campo de possibilidades para pensar a politécnica ou o politecnismo, incluindo a agricultura como uma das indústrias a serem apropriadas pelo conjunto dos trabalhadores, do campo e da cidade (proposição que já estava em Pistrak, como vimos, mas com outra base de raciocínio).

Marx defendia que, para os trabalhadores poderem assumir o comando da produção social, precisam desenvolver a capacidade de “manejar instrumentos essenciais das várias profissões” (MARX *apud*, MANACORDA, 2000, p. 95). Talvez essa ideia possa ser interpretada, hoje, como a possibilidade de desenvolver conhecimentos básicos, teóricos e práticos, sobre diferentes indústrias. Em nossa realidade particular, pensamos que, em alguma medida, é algo possível de acontecer dentro de um mesmo assentamento, ou de um território de comunidades camponesas, onde se desenvolva, sob o comando dos mesmos trabalhadores, a produção agrícola, processos agroindustriais, uma fábrica de roupas ou de outros artigos, processos de comercialização e de administração coletiva de tudo isso, algo que já existe em algumas de nossas áreas

ou no seu entorno, em meio às contradições que envolvem esses processos de trabalho enquanto inseridos na realidade capitalista mais ampla. Da mesma forma que o destaque dado no debate da politécnica (em Marx e nos pedagogos russos) ao domínio teórico e prático da organização da produção e do trabalho, pode, pelo menos, ser iniciado pela vivência em cooperativas camponesas, assim como, em alguma medida, experimentados na forma de gestão e de trabalho das escolas vinculadas a esse projeto educativo.

Uma segunda hipótese, que desdobra a anterior, chegando diretamente à escola, é a de que, tratando a agricultura como uma indústria específica, podemos buscar analisá-la (decompô-la para estudo rigoroso) como um complexo tecnológico, conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido do que envolve como práticas, como conhecimentos tecnológicos, como conhecimentos científicos de base, e isso nos fornece uma base importante para pensar diferentes dimensões do trabalho pedagógico tanto na educação básica como nos cursos de educação profissional.

No plano da educação básica, os conhecimentos envolvidos nesse complexo tecnológico e suas conexões podem orientar parte da seleção ou da revisão do rol dos conteúdos de suas diferentes etapas, ao mesmo tempo em que apontam possibilidades para relações da escola com a vida, a serem definidas a partir de inventários da realidade do entorno e das relações de cada escola. No plano da educação profissional, essa mesma base de conhecimentos pode servir para organizar o currículo e a lógica do trabalho pedagógico dos cursos de formação dos camponeses, que assumirá formas diferentes se já tiver como suposta a educação básica ou se a opção for de integração com ela.

Em ambos os casos, podemos assumir a perspectiva da formação politécnica. Se estivermos no âmbito do Ensino Médio, ela pode estar combinada com o Ensino Técnico, pelo entendimento de que o politecnismo não nega a profissionalização, apenas não se confunde com ela e tensiona para que, ao desenvolvê-la, se evite a especialização precoce, a formação restrita, tecnicista. Podemos voltar

a aprofundar a proposição feita por Pistrak (2015) sobre isso em sua época e contexto: supondo que até chegar ao período correspondente ao Ensino Médio em nosso sistema educacional, os estudantes já tenham aprendido a trabalhar com a cabeça e com as mãos, em uma conexão indissolúvel, ele entende que este período (16 aos 19 anos) pode incluir uma especialização profissional, compreendida como *estudo prático de alguma das indústrias*, mas abordada de modo alargado e desde que isso não implique redução do trabalho com o conhecimento teórico¹⁷⁹.

Um exemplo para pensar os diferentes planos: entender a questão das *sementes*, que é base da matriz tecnológica da produção agrícola, é importante para a nova geração, seu conhecimento científico da natureza, inserindo-se ou não no trabalho agrícola como opção profissional. O conhecimento sobre sementes que será trabalhado com o objetivo de qualificar sua formação geral, na educação básica, chegará a um determinado ponto (que precisamos identificar qual é).

¹⁷⁹ Em Pistrak, há uma proposição de organização do politecnismo na escola básica em três períodos, algo que estava, naquele momento, submetendo à discussão dos educadores: o *primeiro período* deve ser de *introdução à politecnia* – correspondente ao ensino fundamental dos 6 aos 12 anos, envolvendo conhecimento geral com grande variedade de materiais, com as ferramentas do ambiente rotineiro, com diversas produções apresentadas em forma elementar. Trabalho infantil elementar e versátil. Nessa idade, não se falará de educação politécnica sistemática. A escola do campo deve ter foco na agricultura, mas não pode ficar limitada a ela. Essa dimensão deve ocupar em torno de 25% do currículo total nesse período, nessa faixa etária. O *segundo período* deve ser *sistemático e prático* – correspondente à faixa etária de 13 a 16 anos [para nós, seriam os últimos anos do Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio], implicando conhecimento mais organizado, planejado e sistemático dos principais setores ou ramos da produção e garantindo uma ligação mais forte com o trabalho. O *terceiro período* deve ser de caráter mais *teórico e ideológico* – abrange a idade de 15 a 18 ou de 16 a 19 anos, o que, para nós, seria o Ensino Médio mais propriamente. Nesse concentro, dão-se as justificativas teóricas e as generalizações, em algumas disciplinas escolares e em materiais específicos. Trata-se de garantir a apropriação da base científica da produção, no que é possível trabalhar sobre isso na escola. Relação mais orgânica com o trabalho prático, trabalho e conhecimento teórico mais firmemente associados.

Se o objetivo for a preparação para o trabalho agrícola terá que chegar noutro ponto, entrar em aspectos mais específicos da complexidade tecnológica em que se insere, aprofundando os aspectos científicos envolvidos na produção de sementes no âmbito da produção agrícola, bem como desenvolvendo habilidades técnicas no seu manejo. Todavia, as sementes devem ser conteúdo de estudo nos dois currículos, assim como nas diferentes etapas da educação básica, conforme as possibilidades intelectuais e laborais de cada idade, exatamente pela sua importância na compreensão do metabolismo da natureza e, hoje, do próprio confronto de lógicas de agricultura (objeto das ciências naturais e sociais).

Uma terceira hipótese para orientação da continuidade de nossa elaboração é de que a materialidade do desenvolvimento em curso da agricultura camponesa contemporânea exige uma crítica à ciência moderna, que é hegemônica e está na base do próprio *ensino da ciência na escola*. Tomar a agricultura como objeto de estudo das novas gerações pode contribuir com essa crítica, já na relação entre teoria e prática.

Temos afirmado que a lógica da agricultura camponesa exige a apropriação e construção pelos agricultores de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre as relações sociais, sobre as conexões que compõem o processo de produção agrícola. Entretanto, como temos discutido, a efetivação do projeto de agricultura camponesa gera a necessidade de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos não desenvolvidos com suficiência na sociedade capitalista, exatamente porque se trata de uma outra matriz, que os interesses de reprodução do capital têm impedido ou dificultado, sobremaneira, que seja tomada como objeto de produção científica, e que, por isso mesmo, tem exigido a valorização de conhecimentos tradicionais camponeses, que foram marginalizados pela ciência moderna. Por isso, entendemos que a relação entre agricultura camponesa e educação politécnica não pode prescindir do devido tratamento à historicidade das relações que a sociedade estabelece com a natureza e como incidem sobre a própria produção da ciência.

Daí a necessidade de uma crítica à ciência moderna. Contudo, observe-se, estamos nos referindo a uma crítica dentro dos parâmetros do materialismo histórico-dialético (e não no viés da ideologia pós-moderna que só criará mais estragos), aos moldes da discussão de Rolo, 2012. Sendo as nossas hipóteses anteriores verdadeiras, fica ainda mais fortalecida a proposição da importância de tomar a base científica e tecnológica da agricultura camponesa como objeto de estudo e prática na escola de educação básica, especialmente se concordarmos com as reflexões de Rolo sobre o papel que a escola tem desempenhado na “naturalização” (pela desistoricização) de uma determinada concepção de ciência, por promover um esquecimento das razões humanas a partir das quais se engendrou a prática científica moderna, e de como se forjou e se lançou como universal e único um conceito particular de natureza, possivelmente um obstáculo para compreensão daquela “falha metabólica” de que trata Marx na sua teorização sobre o trabalho, e particularmente sobre a contradição presente no desenvolvimento capitalista da agricultura.

Poderá ajudar nesse desafio discutir (já estamos começando a fazê-lo) questões como estas: quais os *conhecimentos de fundo* (ciência e tecnologia) necessários aos trabalhadores camponeses para que consigam conduzir (economicamente, politicamente,... coletivamente) unidades de produção camponesa (em nosso caso, as diferentes unidades que compõem um mesmo assentamento); em que se constitui um conhecimento profundo dos processos que caracterizam o setor de produção agrícola: que processos são esses, que conhecimentos são esses; onde se coloca o conhecimento sobre agroecologia; qual o conhecimento sobre cooperação ou trabalho associado e os conhecimentos sobre outras áreas que compõem a vida em um assentamento; e se poderíamos pensar no *sistema produtivo da unidade camponesa* como o objeto de nossa educação profissional de perspectiva politécnica (IEJC, 2013).

Finalmente, uma quarta hipótese de pesquisa com a qual estamos trabalhando diz respeito à potencialidade

do politecnismo, nos termos e conexões de concepção brevemente indicados nessa exposição, para a constituição de uma lógica de plano de estudos (modo de estudar), na educação básica, que materialize a concepção de conhecimento do materialismo histórico-dialético e que intencionalize, pela relação ensino e trabalho, o exercício de apreensão das conexões e da historicidade do real, ou seja, o aprendizado do modo científico de conhecimento. Essa lógica supõe tomar a categoria do *trabalho socialmente necessário* formulada por Shulgin (e em alguma medida já utilizada pelo MST desde suas primeiras formulações pedagógicas sobre as escolas de assentamento, inspirado pelas ideias de Pistrak, 1981 sobre a relação escola e trabalho) como mediação ou como categoria articuladora da relação entre teoria e prática na escola e considerando as diferentes matrizes pedagógicas: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Entendemos que essa proposição pode valer para toda a educação básica, com conteúdos e objetivos, tanto de ensino como do trabalho socialmente necessário, diferenciados para cada etapa, adequados ao ciclo etário correspondente e considerando características dos sujeitos, da realidade concreta do entorno da escola e os desafios formativos próprios à dinâmica de cada período histórico.

Na lógica de complexos de estudo que estamos experimentando em algumas escolas de educação básica vinculadas ao MST, trata-se de incluir o trabalho socialmente necessário no plano de estudos da escola, não de modo casual ou arbitrário, mas integrando o modo de fazer o planejamento pedagógico. Nessa lógica, o plano de estudos é organizado pelas conexões entre os elementos que o compõem. Em nossa experimentação, esses elementos são: objetivos formativos e de ensino, conteúdos (bases das ciências e artes), trabalho socialmente necessário, fontes educativas do meio, auto-organização dos estudantes, métodos e tempos específicos. Assim, por exemplo, da mesma forma que o trabalho socialmente necessário (definido a partir de inventários da realidade e em discussão com os demais agentes formativos atuantes no entorno da escola)

exige estudar determinados conteúdos, ele também pode ajudar na apropriação de certos conteúdos considerados necessários na respectiva etapa da educação básica, o que significa que o rol de conteúdos ajuda na escolha entre diferentes possibilidades de trabalho socialmente necessário que a escola assumirá no planejamento de cada período¹⁸⁰.

Temos percebido, nas tensões que envolvem essa prática, como pensar o trabalho pedagógico desde conexões e para exercitar a apreensão de conexões é um desafio grandioso diante da formação linear, fragmentada e positivista hegemônica nos espaços escolares e de formação dos educadores como dos trabalhadores em geral. É comum afirmarmos teoricamente as conexões e nos percebermos esquecendo de fazê-las, principalmente esquecendo um movimento quando entramos em outro: porque na prática do planejamento (como também depois na prática pedagógica real) há momentos específicos sobre cada elemento: nosso cérebro não está preparado para trabalhar ao mesmo tempo com diferentes movimentos: discutir matriz formativa, definir conteúdos, construir objetivos, definir tipos de trabalho, decidir sobre a organização coletiva para cada trabalho, discutir métodos e tempos para cada dimensão formativa. A tarefa é de trabalhar com cada foco, em momentos diferentes, sem deixar de pensar nas relações com os outros, ou sem “esquecer” o que discutimos ou decidimos no momento anterior. Sobretudo, é desafio construir e manter uma relação horizontal e não hierárquica entre esses elementos. É exatamente a prática disso que nos permite perceber como temos dificuldade de pensar, de agir dessa forma, mostrando-nos ainda mais a importância de prestar atenção nessa dimensão da formação das novas gerações. Temos reforçado nossa compreensão

¹⁸⁰ Não vamos fazer uma descrição mais detalhada da lógica de organização do plano de estudos através dos complexos nos limites deste texto. Todavia, indicamos que ela integra esse conjunto de hipóteses em torno das quais consideramos relevante continuar nossa pesquisa sobre as implicações formativas da luta e construção da Reforma Agrária Popular para repensar a forma escolar e o modo de conduzir os estudos escolares na educação básica e profissional.

de que vincular teoria e prática não é fundi-las ou confundi-las: há uma especificidade do momento teórico, conceitual, bem como do momento da prática real, do trabalho sendo realizado e essa distinção, sem perder a conexão, é fundamental, mas ainda um enorme desafio nas definições do trabalho da escola.

Entendemos estar, com experimentações como essa, continuando o esforço teórico e prático dos pedagogos socialistas de construir a forma mais adequada de garantir na escola a relação entre teoria e prática, necessária à concepção de conhecimento e à perspectiva de formação humana omnilateral que com eles compartilhamos. Estamos buscando o vínculo entre estudo e trabalho na direção de determinados objetivos formativos e considerando a especificidade do trabalho pedagógico com o conhecimento no processo educativo escolar.

Cada uma dessas hipóteses levantadas exige aprofundamento teórico e desenvolvimento prático. A mesma exigência se coloca à construção analítica apresentada na primeira parte do texto. Em síntese, o que procuramos afirmar nessa exposição é que existe, na realidade atual, um confronto de lógicas de desenvolvimento das forças produtivas na agricultura que interessa ao conjunto dos trabalhadores, porque seu desenlace pode ajudar a retardar ou a acelerar os processos de superação do modo de produção capitalista, antes e durante a transição socialista. Do ponto de vista dos trabalhadores camponeses, atuais protagonistas das lutas que explicitam esse confronto e suas implicações em uma sociedade hegemonzada pela lógica do capital, já é possível apreender novas exigências formativas configuradas pelo desafio simultâneo e articulado de lutar contra a conjunção das frações das classes dominantes que sustentam o modelo do capital para a agricultura e *construir*, no próprio movimento da luta, uma lógica contraposta de produção agrícola, com centralidade no trabalho como valor de uso (produção de alimentos saudáveis para todos) e na interação metabólica entre ser humano e natureza, pela afirmação da agrobiodiversidade.

Afirmamos, também, que essas novas exigências formativas nos têm remetido a uma retomada e atualização

do raciocínio originário da concepção de politécnica, ou de politecnismo, com implicações para pensarmos a formação dos trabalhadores na escola e fora dela. Nesse movimento, e mantido o mesmo referencial básico de análise das contradições da realidade do capitalismo, emerge como tendência/desafio uma reunificação entre ciência e produção na especificidade do desenvolvimento de uma indústria da agricultura que supere articuladamente a alienação do trabalho e da natureza, na direção de uma sociedade de produtores associados e que elimine o antagonismo entre cidade e campo. Por sua vez, essa tendência formula novos desafios às escolas que pretendam desenvolver seu projeto educativo desde os interesses de futuro da classe trabalhadora, indicando novas possibilidades de forma e conteúdo às transformações já em curso, movidas pelas contradições que atravessam a educação escolar em sociedades como a nossa. Esperamos poder continuar participando desse debate e das práticas sociais que lhe correspondem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliseu. e ROCHA, Daniela de Paula. Ganhar tempo é possível? In: GASQUES, J. G.; VIEIRA FILHO, J. E.; NAVARRO, Zander (orgs) **A agricultura brasileira. Desempenho, desafios, perspectivas**. Brasília: IPEA, 2010, p. 275-290.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx**. Lisboa: Avante, 1997.

BARATA-MOURA, José. **Dialéctica Marxista**. Lisboa: Editorial Avante, 2010.

BARTRA, Armando. **Os novos camponeses**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

BUAINAIN, Antônio Marcio. ALVES, Eliseu. SILVEIRA, José Maria. NAVARRO, Zander. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro. In: **Revista de Política Agrícola**, ano XXII, n. 2, p. 105-121, junho 2013.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: VENDRAMINI, Célia; AUED, Bernardete Wrublevski. (org.) **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 23-57.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudencio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Horacio Martins de. **O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social**. Curitiba, março 2012.

CARVALHO, Horacio Martins de. Uma resignificação para a Reforma Agrária no Brasil – Texto I – Teses. In: STEDILE, João Pedro (org.) **A questão agrária no Brasil. Vol. 8**. São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

CARVALHO, Horacio Martins de. **O camponês, guardião da agrobiodiversidade**. Curitiba, janeiro, 2013b.

CARVALHO, Horacio Martins de. Os reais interesses do “reflorestamento”. **Jornal Brasil de Fato**, 1º a 7 de agosto 2013c, p. 9, entrevista.

COSTA, Francisco de Assis. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro: antíteses. In.: **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA**, edição especial, julho 2013, p. 45-59.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio. Mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Documento. Brasília, setembro de 2012.

FOSTER, John Bellamy. Marx e o meio ambiente. In: WOOD, Ellen. FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 161-174.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey, M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

HEREDIA, Beatriz; PALMEIRA, Moacir e LEITE, Sérgio Pereira. Sociedade e Economia do “agronegócio” no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25, n. 74, p. 159-196, out. 2010.

IEJC. **Seminário sobre Educação Politécnica e Agricultura Camponesa**. Relatório-síntese. Veranópolis, março 2012a.

IEJC. **Seminário Escolas Região Sul**: formas de organização do plano de estudos, educação politécnica e agricultura camponesa. Proposições às escolas de educação básica das áreas de Reforma Agrária. Veranópolis, novembro 2012b.

IEJC. **Seminário Formação para o trabalho nos assentamentos**: 20 anos do Curso Técnico em Cooperativismo – TAC. Relatório-síntese. Agosto de 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Teoria & Educação**. n. 3, p. 151-174, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. **O Capital. Livro 1**. 9ª ed., São Paulo: Difel, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

MARX, Carlos. **El Capital. Tomo 3**. 4ª reimpressão. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MST. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária**. Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Luziânia, GO, 18 a 22 de setembro 2006.

MST. **Programa Agrário. Texto em construção para o VI Congresso Nacional**. 3ª ed., setembro 2013.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. [Expressão Popular, 2000.]

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015 (atualizado para esta publicação).

ROLO, Márcio. **Ocupando os latifúndios do saber**: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abril 2012.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TEIXEIRA, Gerson. **Uma leitura da conjuntura rural brasileira e possíveis cenários futuros**. Brasília, 27 de setembro 2013.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Vol. 1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIA CAMPESINA. **Documento final da VI Conferência da Via Campesina (internacional), “Egídio Brunetto”**. Jacarta/Indonésia, 2013.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Georgia Cêa

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003); pós-doutorado em Educação pela University of Bristol – Graduation School of Education (2016) – Programa Estágio Sênior no Exterior – CAPES. Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação – GP-TESE (UFAL/CNPq). Atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), de 2006 a 2008. Atuou na vice-coordenação do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – outubro de 2012 a outubro de 2015. Membro do Conselho Editorial de vários periódicos da área de Educação. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Trabalho e Educação.

Sonia Maria Rummert

Doutora em Ciências Humanas – Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). Pós-Doutorado em Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2007). Representante do GT Trabalho e Educação no Comitê Científico da ANPEd (2010-2012) e Coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPEd (2012-2015). É Professora Associada (Aposentada) da Universidade Federal Fluminense,

atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Trabalho e Educação, com ênfase em educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Líder do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores EJATrab (UFF/CNPq). É, também, Professora Associada do Programa de Doutorado em Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Investigadora Integrada do Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa. Membro do Conselho Editorial de vários periódicos da área de Educação. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais.

Leonardo Dorneles Gonçalves

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Docente substituto na Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2016 -2018). Participa do grupo de pesquisa MOVSE – Movimentos Sociais, Escola Pública e Educação Popular (UFPel), Educamemória – Educação e Memória (FURG). Colabora com pesquisas sobre educação ambiental junto ao Observatório de Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil (FURG). É professor do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Universidade Estadual de Maringá e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação na mesma instituição. Desenvolve estudos e pesquisas sobre Trabalho e Educação, Ensino Médio e Políticas Educacionais.

SOBRE OS AUTORES

José Paulo Netto

Doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990), além de haver cursado, regularmente, disciplinas na graduação em Letras Neolatinas na Universidade Federal de Juiz de Fora (1970-1973) e na pós-graduação (1980, Literatura) da Universidade de São Paulo. Professor Titular da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor honoris causa pela Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Possui experiência docente na área do Serviço Social (Brasil, Portugal, América Latina), tematizando os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos do Serviço Social, suas relações com as ciências sociais e o marxismo. Participa do debate brasileiro e latino-americano sobre a tradição marxista e a obra de Marx e Lukács. Membro do Conselho Editorial de vários periódicos científicos. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais.

Conceição Paludo

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação Psicomotora e em Orientação Educacional, mestrado em Educação (1988) e doutorado em Educação (2000), ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e pesquisadora na UFRGS, na Faculdade de Educação – Departamento de Estudos Básicos – na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE). Tem trabalhado, ao longo dos anos, com processos formais – em todos os níveis de ensino – e não formais de educação. Temas centrais trabalhados: Fundamentos da Educação;

Educação Popular e Educação do Campo; Educação e Movimentos Sociais; Planejamento, Avaliação e Metodologia de Processos Formativos e Organizativos; Metodologia da Pesquisa em Educação. Membro do Conselho Editorial de vários periódicos da área de Educação. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais. Membro do Conselho Editorial de periódicos da área de Educação. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais.

Eneida Oto Shiroma

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e doutorado sanduíche em Industrial Relations na London School of Economics And Political Sciences (1992). Realizou pós-doutorado na Universidade de Nottingham e na Univerisdade de Oxford. É Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina e vice-líder do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Foi Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (2006-2008), Coordenadora do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação (2007-2008) e Editora Associada da Revista Perspectiva (2011-2012). Tem experiência na área de Educação, política educacional, trabalho e educação, redes de políticas públicas. Membro do Conselho Editorial de vários periódicos da área de Educação. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais.

Olinda Evangelista

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1980), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Atualmente, é professora efetiva da Universidade do Oeste de Santa Catarina e professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza estudos e pesquisas na área de Educação, principalmente sobre política educacional,

formação docente, política de educação, educação e história da educação. Membro do Conselho Editorial de vários periódicos da área de Educação. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais.

Roseli Salete Caldart

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente, participa do setor de educação do MST e do coletivo político-pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro. Realiza estudos e pesquisa na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, movimentos sociais do campo, educação, escola, pedagogia do movimento, educação do campo. Possui diversas publicações em livros, periódicos e em anais nacionais e internacionais.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br



TRABALHO E EDUCAÇÃO interlocuções marxistas

«Espera-se que esta obra possa ampliar as possibilidades de compreensão, explicação e problematização do real – e, nele, da educação eivada de realidade – para, dessa forma, exortar os leitores a experimentarem sua condição de sujeitos históricos, todos eles envolvidos na relação trabalho e educação, independente de sua posição no processo de produção/aquisição do conhecimento".

Os organizadores