

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPeI)
Faculdade de Educação (FaE)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Curso: Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação (FHE)



Tese de Doutorado

***A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como
lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx***

Antonio Francisco Lopes Dias

Pelotas, 2016

Antonio Francisco Lopes Dias

***A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como
lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação.

Orientador: Professor Doutor Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D111l Dias, Antonio Francisco Lopes Dias

A “educação para todos” como perspectiva de
superação do capital como lógica social : análise com base
no pensamento dialético de Marx / Antonio Francisco
Lopes Dias; Avelino da Rosa Oliveira, orientador. —
Pelotas, 2016. 274 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2016.

1. Educação para todos. 2. Marx. 3. Perspectiva
material-dialética. 4. Cidadania. 5. Emancipação. I.
Oliveira, Avelino da Rosa, orient. II. Título.

CDD : 370.1

Antonio Francisco Lopes Dias

***A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como
lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx***

Tese aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI).

Data da defesa: 31 de Março de 2016

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (Orientador e Presidente da Banca de Exame)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Professor Titular na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Prof.^a Dr.^a Maria Susana Vasconcelos Jimenez (Membro-examinadora)
Doutora em Educação pela Alliant International University, EUA
Professora Adjunta na Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Membro-examinador)
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Professor Adjunto na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dr. Rosalvo Schütz (Membro-examinador)
Doutor em Filosofia pela Universität Kassel, Alemanha
Professor Adjunto na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara (Membro-examinador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Professor Titular na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Para a Marlucia e a Laisa Maria, dedico.

Para meus pais, Judite e Valdemar.

Dedico também à Tia Dedi.

Para a Dona Francisquinha e para o Zé Gonçalo,
in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Ao meu Orientador, Professor Avelino Oliveira, companheiro das lutas sociais, pela acolhida, pela amizade, pelos diálogos, por compartilhar seus saberes...

Ao meu Orientador no meu Estágio de Doutorado no Exterior (Doutorado Sanduiche), na Universidade de Lisboa, o Professor Doutor José Barata-Moura, pessoa amiga, por ter me recebido como orientando e pela humildade com que partilha seus conhecimentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel.

Aos professores do PPGE da UFPel, especialmente o Elomar Tambara, o Gomercindo Ghiggi, o Jovino Pizzi e a Neiva Oliveira.

À professora Susana Jimenez e aos professores Gaudêncio Frigotto, Rosalvo Schütz e Elomar Tambara, que participaram como examinadores da Banca da minha Defesa de Doutorado.

Ao Governo do Estado do Piauí e à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que autorizaram meu afastamento das funções docentes para que eu pudesse realizar a pesquisa de doutoramento em Pelotas e em Lisboa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), por ter me concedido uma bolsa de doutorado no Brasil.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me concedeu uma bolsa de doutorado (sanduiche) no exterior.

Aos colegas, doutorandos, mestrandos e graduandos, do grupo de pesquisa FEPráxiS e da linha (1) de pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Aos meus queridos irmãos e irmãs, especialmente à minha fiel procuradora, Antonia Dias.

A crítica não pode temer os seus próprios resultados [...], [nem] pode temer os conflitos com os poderes estabelecidos. Sendo assim, não sou favorável a que finquemos uma bandeira dogmática; ao contrário. Devemos procurar ajudar os dogmáticos a obter a clareza quanto às suas proposições (MARX, 2010c, p. 71).

“A transformação dialética do real é o nosso próprio destino” (BARATA-MOURA, 2010, p. 21).

RESUMO

DIAS, Antonio. *A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx.*

2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Pelotas, 2016.

Este trabalho discute, em geral, a “ideia/proposta de Educação para Todos” (EpT) do Estado brasileiro e, especificamente, as implicações da efetividade do objetivo “formar o cidadão” dessas propostas, utilizando como referencial teórico-metodológico a perspectiva material-dialética de Marx. Sua finalidade é demonstrar que, em conformidade com essa perspectiva marxiana, a realização do objetivo das propostas brasileiras de Educação para Todos — de formar os educandos para o exercício da cidadania — tem o potencial de engendrar circunstâncias/perspectivas emancipatórias que favorecem as lutas sociopolíticas pela superação da lógica do Capital como princípio lógico ordenador da vida social. Nesse sentido, primeiramente, é feita uma exposição explicativa dos desenvolvimentos históricos que culminaram, em 1990, com a proposta de EpT da UNESCO e seus parceiros (Banco Mundial, governo dos EUA, etc.). No Brasil, em virtude desses apoios e parceiras, o acolhimento dessa proposta, que aqui, a partir de 1994, foi alçada à condição de paradigma das leis e políticas para a Educação nacional gerou, entre muitos analistas, a tese de que a efetividade das políticas e dos programas de EpT e seus objetivos, única e exclusivamente, favorecem a lógica e o poder do Capital. Em seguida, para questionar a validade universal e necessária dessa assertiva, é feita uma incursão às obras de Marx pela qual se infere que a determinação da realidade é um processo Material-dialético: marcado pelo movimento das contradições e luta dos contrários. Em um terceiro momento, essa conclusão é aplicada para analisar as multideterminações das proposta/objetivos de educação para todos do Estado brasileiro. Como resultado disso, foi concluído que: a ideia/propostas/objetivos de EpT são dialéticas; por conseguinte, elas não podem ser moldadas para, sempre e unicamente, sustentarem o mundo capitalista. Isto deixa o objetivo “formar para a cidadania” ser concretizado; e seu conteúdo concreto (pensar e agir sociopoliticamente contra a exploração, a opressão e a alienação) defronta a lógica/poder do Capital ao na medida em que engendra circunstâncias e perspectivas que estimulam e subsidiam as lutas sociopolíticas dos educandos-cidadãos-trabalhadores contra o Capital e a determinação deste de existir como lógica hegemônica das relações/práticas da vida social. Para tanto, os cidadãos — que nas palavras de Marx são os indivíduos politicamente emancipados — empreendem lutas para ressignificar os conteúdos/objetivos da EpT. Por sua vez, isso os leva à disputa sociopolítica pelo comando dos poderes do Estado, que se propõe a realizar a EpT, e, por extensão, à luta contra a lógica/poder do Capital que criou o Estado.

Palavras-Chave: educação para todos; Marx; perspectiva material-dialética; cidadania; emancipação.

ABSTRACT

DIAS, Antonio. *“Education for All” as the Capital overcoming perspective as social logic*: Marx’s dialectical thought based analysis.

2016. 274f. Thesis (Education’s Doctorate)- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2016.

This thesis discusses, at large, the “Education for All” idea/proposal and, specifically the “citizen shaping” effectiveness of the purpose’s implications of these proposals, using Marx’s material-dialectical perspective as a theoretical-methodological reference. Its purpose is to demonstrate that, in accordance with Marx’s perspective, the execution’s purpose of “Education for All” Brazilian proposals – of shaping learners to citizenship practice – has the potential to engender emancipatory circumstances/perspectives that favor sociopolitical struggles for Capital’s logical overcoming as a social life ordering logical principle. In this sense, primarily, it has held historical developments explanatory exposition that culminated, in 1990, with UNESCO’s EfA proposal and its partners (World Bank, USA government, etc.) In Brazil, due to these supports and partnerships, this proposal acceptance, that here, since 1994, was remitted to laws and politics paradigm condition for national education generated, amongst many analysts, the thesis that EfA programs and politics effectiveness and its goals, only and exclusively, favor the logic and Capital’s power. Next, to question the universal and necessary validity of this assertive, an incursion to Marx’s piece is done which infers that reality’s determination is a material-dialectical process: characterized by the contradiction motions and opposites struggle. In a third moment, this conclusion is applied to analyze the proposal/purposes multiple determinations of education for all of Brazilian’s State. As a result, it has been concluded that: the idea/proposals/purposes of EfA are dialectical; consequently, they cannot be molded to, always and exclusively, support the capitalistic world. This allows the “shape to citizenship” purpose to be accomplished; and its actual substance (socio-politically thinking and acting against exploration, oppression and alienation) faces the Capital’s logic/power as engenders circumstances and perspectives that stimulate and subsidize the sociopolitical struggles of learners-citizens-workers against the Capital and the determination of this existing as an hegemonic logic of relations/practices of social life. For this purpose, citizens – that in Marx’s words are politically emancipated individuals – undertake struggles to reframe the contents/purposes of EfA. In turn, this takes us to social politic competition for State powers leadership, that proposes apply EfA, and, by extension, the struggle against the Capital’s logic/power that created the State.

Keywords: education for all; Marx; material-dialectic perspective; citizenship; emancipation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CNU	Carta das Nações Unidas
DMEpT	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Eb	Estado brasileiro
Ec	Estado capitalista
EpT	Educação para Todos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDEpT	Plano Decenal de Educação para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
WCEfA	World Conference on Education for All
WDEfA	World Declaration on Education for All

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DA IDEIA DE EDUCAR A TODOS À PROPOSTA DA UNESCO DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” E SUA RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO PELO ESTADO BRASILEIRO	21
2.1 A ideia de “educar a todos” como objetivo da UNESCO	21
2.2 A Proposta de Educação para Todos da UNESCO	28
2.2.1 Considerações sobre o contexto da elaboração da Proposta de EpT	28
2.2.2 A World Conference on Education for All – WCEfA	31
2.2.2.1 O Relatório final da WCEfA	32
2.2.2.2 A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e seus Objetivos	41
2.2.2.3 O Quadro de Ação da Proposta de EpT da UNESCO.....	47
2.2.3 A Conferência de Cúpula de EpT e o Fórum Mundial de EpT	50
2.3 Recepção e apropriação da Proposta de EpT pelo Eb.....	54
2.3.1 Registros da pré-sença da ideia de EpT em documentos do Eb	55
2.3.2 Tópicos sobre a participação do Brasil nas conferências de EpT	57
2.3.3 Notas sobre as condições e o processo de elaboração da Proposta de EpT do Eb	58
2.3.4 O conteúdo do PDEpT do Eb	62
2.3.5 Os desdobramentos e a presença atual da Proposta de EpT no Eb....	72
3 SOBRE A TESE E OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO E DA EXPOSIÇÃO	77
3.1 Apresentação da Tese	81
3.2 Fundamentos Teórico-metodológicos da Investigação	84
3.2.1 O “estado da questão”.....	84
3.2.2 Sobre a demonstração da Tese: considerações e procedimentos	90
3.2.3 A Perspectiva Material-dialética de Marx como base teórico- metodológica	95
4 A FILOSOFIA MATERIAL-DIALÉTICA DE MARX: SOBRE O QUE INCIDE, EM QUE CONSISTE E O QUE POTENCIALIZA	105

4.1 A Lógica do Capital e o Capital como Lógica da Sociabilidade.....	106
4.1.1 A lógica do Capital	106
4.1.2 A necessidade que a lógica do Capital tem de existir como lógica Social	116
4.2 A Perspectiva Ontoepistemológica Material-Dialética	124
4.2.1 A composição da perspectiva Material-dialética de Marx	125
4.2.2 Os experimentos da Perspectiva Material-dialética	146
4.3 A Determinação Material-Dialética da realidade	157
5 AS CIRCUNSTÂNCIAS EMANCIPATÓRIAS DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” VISTAS DA PERSPECTIVA MATERIAL-DIALÉTICA DE MARX.....	184
5.1 A Dialeticidade da Ideia/Propostas/Objetivos de EpT.....	188
5.2 Perspectivas de superação da lógica do Capital que resultam da efetividade do objetivo “formar o cidadão”	200
5.2.1 Cidadania como progresso dialético do processo de emancipação	201
5.2.2 A formação do cidadão: sua materialidade pelo trabalho educativo e sua incontrollabilidade pela lógica do Capital	216
5.3 A Cidadania como nutriente das lutas sociopolíticas pela superação da lógica do Capital como lógica social	229
6 CONCLUSÕES	254
REFERÊNCIAS	265

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que todas as pessoas tenham acesso à Educação escolar formal, e que esta condição fosse admitida como direito de Todos e dever do Estado para com seu povo, ganhou mais força a partir dos anos de 1940, período em que foram criadas a *United Nations Organization* (ONU) e a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e proclamada a *Universal Declaration of Human Rights* (Declaração Universal dos Direitos Humanos).

A UNESCO foi instituída para auxiliar a ONU na tarefa de cumprir suas missões. A Educação como bem social universal é uma dessas atribuições da ONU que foi assumida pela UNESCO. Agindo motivada por esse intuito, a UNESCO realizou, em 1990, na cidade Jomtiem, Tailândia, a *World Conference on Education for All — WCEfA* (Conferência Mundial sobre Educação para Todos).

Essa Conferência teve o patrocínio de órgãos internacionais ligados ao setor financeiro, como o Banco Mundial, e o apoio de instituições econômico-político, caso da USAID (EUA), de instituições de cunho social, como o UNICEF e o PNUD, e de governos, exemplo dos EUA, França Suíça etc.

Da WCEfA participaram representantes de 155 países e de instituições. Ao seu final, foi lançada a *World Declaration on Education for All* (Declaração Mundial sobre Educação para Todos). Essa Declaração propõe que todos os governos de todos os estados, com o suporte das diretrizes do documento *Framework for Action* (Quadro de Ação), elaborem e executem — com auxílio da UNESCO, do Banco Mundial, das empresas e da sociedade civil em geral — políticas educacionais estatais coerentes com o ideal de proporcionar Educação para Todos (EpT).

O Estado brasileiro foi representado na WCEfA, assinou a proposta supracitada e, desde então, agiu para convertê-la numa espécie de *núcleo paradigmático das leis, documentos e políticas de Estado para a área da Educação*. Doravante, as políticas/projetos brasileiros para a área educacional foram inspirados

e/ou moldados pela proposta da UNESCO de EpT. Assim, por exemplo, ao longo do ano de 1993, o governo federal organizou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (PDEpT). Elaborada sob o paradigma da EpT, a principal lei regente das políticas para a Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, prescreve, em seu Artigo 87, que a “União [...] encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação [PNE] com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a DMEpT” (BRASIL. LDBEN, 1996). Ainda seguindo esse viés da EpT, nos anos 2000, outras leis, documentos e políticas públicas entraram em vigor como propostas/projetos de EpT do Estado brasileiro (Eb).

A proposta de EpT da UNESCO, em geral, bem como seu acolhimento por parte do Eb, esses dois fatos têm sido motivos de desconfiâncias e críticas por parte de intelectuais que investigam as relações Estado/Educação/Sociedade. A questão é: qual o porquê desse estranhamento em relação a uma proposta que parece harmonizar-se com o ideal de promover a Educação como bem social universal, como direito humano de todos?

Uma resposta geral — com a qual concordamos — a essa questão é que: a inspiração, os moldes e os objetivos da proposta de EpT da UNESCO, base das propostas brasileiras, guardam fortes vínculos genéticos com as práticas, os valores e o ideário econômico e sociopolítico capitalista que emergiu mais fortemente, no plano mundial e histórico contemporâneo, a partir da metade dos anos de 1980, aproveitando-se para fluir do contexto histórico em teve lugar o declínio do chamado “socialismo real”, cujo apogeu foi a derrocada dos países do leste europeu e o fim da URSS, costumeiramente simbolizados pela “queda do Muro de Berlim”.

O desmonte do bloco comunista europeu abriu espaços para os apoiadores da globalização do mundo capitalista agir visando preservar e expandir a lógica e o poder do Capital até o ponto de estes serem convertidos em lógica da organização da vida dos homens em sociedade. Os agentes institucionais (os Estados, o Banco Mundial, a UNESCO etc.) e pessoais (ideólogos e especialistas que atuam na grande mídia, como economistas, gestores, jornalistas etc.) do Capital, estavam cientes que era preciso ocupar os espaços (políticos, econômicos, culturais etc.) deixados vagos pelo declínio do comunismo de Estado. Com este intuito, elegeram a Educação como um instrumento capaz de ajudar na estruturação e globalização da lógica do Capital como lógica da vida social. E essa foi umas razões pelas quais a ideia de educar a todos foi convertida em proposta da UNESCO de EpT.

Um dos principais ativistas desse movimento de conversão da Educação em mecanismo de suporte e expansão da lógica/poder do Capital foi o Banco Mundial. Representantes desse Banco participaram diretamente da Comissão Interagência que gerenciou a realização da *Conferência*, inclusive escrevendo o *Background Document World Conference on Education for All*, uma espécie de texto-base para os debates na *WCEfA 1990*. Foi por esse caminho que o Capital inseriu seus interesses como metas/objetivos na proposta de EpT. No Brasil, esses interesses foram recepcionados pelos governantes de então que eram, econômica, política e ideologicamente, subservientes ao Capital. Aqui, as propostas de EpT se materializaram como leis e políticas de um Estado seguidor da trilha da estruturação, reprodução e crescimento do mundo gerido pela lógica/poder do Capital.

A ideia de educar a todos foi acolhida como objetivo do *PDEpT* do Eb. Tal objetivo foi traduzido na seguinte fórmula: “preparar os educandos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania”. Esta fórmula, por sua vez, foi convertida em *núcleo das políticas e ações da área educacional no Brasil*, a ponto de se estabelecer como um paradigma (pressuposto, premissa, princípio, fundamento, essência, base) das mesmas. Assim, o *PDEpT*, que retirou seus objetivos tanto do seio da nossa *CF* de 1988 quanto da *WDEfA* de 1990, transmitiu-os à atual *LDBEN* (1996); e esta aos *PCN's* e ao *PNE 2001*; e este às políticas de Estado para a Educação ao longo dos anos 2000.

A Educação formal é o principal campo de aplicação das propostas de EpT. É na esfera da Educação sistêmica que as ideias, as ideologias, o exercício do pensamento crítico etc., são difundidos e entram na formação da consciência crítica do indivíduo sobre a realidade: sobre Si, o Outro e o Mundo. A Educação é um campo onde estão presentes conteúdos, meios e instrumentos que participam do *processo Material-dialético de determinação da realidade*. Estas situações requerem e justificam um debate acerca das propostas de EpT que, pelo menos desde 1993, têm sido o paradigma das leis e políticas públicas do campo educacional no Brasil.

Posicionando-se sobre essa situação, a crítica em geral, e em especial a marxista, assegura que a EpT foi concebida e posta em prática sob a tutela e para ajudar a cumprir interesses capitalistas. Este fato já foi, densa e justamente, denunciado por analistas que expuseram enfaticamente os limites das propostas de EpT: que ela é burguesa; que objetiva favorecer a lógica/poder do Capital etc. Essas disposições críticas, que julgamos como verdadeiras e legítimas, são usadas como

ferramentas de alerta e precaução contra a ilusão de que a lógica/poder do Capital quer, deliberadamente, municiar seus “inimigos”.

Para além disso, e considerando que o movimento do real é dialético, é pertinente indagar se a realização dos objetivos das propostas de EpT do Eb pode produzir outras situações/condições além da evidente meta de servir ao Capital? Se, mais especificamente, tais propostas, em que pese o fato de serem erigidas sob as diretrizes da lógica/poder do Capital, geram circunstâncias/condições que favorecem o desenvolvimento de processos pró-emancipação dos homens?

Essas questões foram delineadoras do curso da investigação que fizemos. Respondê-las de antemão e afirmativamente equivaleria a aceitar que a lógica e o poder do Capital são capazes de sempre, contínua e eficientemente, controlar, paralisar ou mesmo abolir a natureza dialética da realidade em geral e, especificamente, das práticas educacionais, de tal maneira que estes sejam desenvolvidos, exclusivamente, na direção de favorecer aos interesses capitalistas. Significaria garantir que *“there is alternative”*¹; isto é: que o movimento de constituição da realidade é livre das contradições; que o real é fruto da determinação materialista-determinista e, portanto, não é produto e nem produtor das contradições que são, segundo Marx, o motor da determinação Material-dialética.

Ora, a perpetuação de algo como universal necessário exige mecanismos capazes de impedir a dialeticidade do real. É por isso que juízos críticos que classificam a EpT como “burguesa”, “capitalista” etc., devem, no mínimo, lembrar-se, e lembrar ao leitor, sobre o caráter dialético da realidade. Da nossa parte, assumimos com Marx, o princípio de que a realidade em geral e, portanto a EpT e seus objetivos, são dialéticos: são mutáveis, porque cheios de contradições. O olhar dialético busca vê o fenômeno em sua totalidade. Somente assim é possível perceber as contradições do real e utilizá-las, por exemplo, para contestar o poder/lógica do Capital. Porém, quando não se considera o movimento dialético como princípio-motor dos processos de constituição do real, este gesto deixa o poder/lógica do Capital existirem e valerem como lógica natural e plena da vida social, política, econômica, ética, educacional.

Nossas respostas às questões-guias e delineadoras da nossa Pesquisa e desta Exposição estão fundadas em bases teórico-metodológicas da perspectiva

¹ “Não há alternativa”. Frase atribuída a então primeira ministra da Inglaterra, Margaret Thatcher.

ontoepistemológica Material-dialética de Karl Marx. Por meio dessa perspectiva, compreendemos que o real não é fruto de uma ação de cunho material-determinista ou mecanicista. Ao contrário disso, para Marx, o movimento e o conteúdo do real são dialéticos, quer dizer, repleto de contradições; que, portanto, há sempre novas condições, circunstâncias e perspectivas configuradas como alternativas aos rumos do real. Olhando e vislumbrando a EpT brasileira e seus objetivos por esse prisma, entende-se que sua realização pode gerar resultados outros que conflitam com os planejados interesses dos agentes do Capital.

A partir disso, trabalho com a seguinte hipótese: *se analisarmos os objetivos da proposta de EpT do Eb, do ponto de vista dialético, veremos que eles, além do claro favorecimento à lógica/poder do Capital, podem produzir consequências nocivas à vida do Capital.* Tanto o evidente quanto o suposto resultado da efetividade dos objetivos da EpT podem ser visualizados quando se utiliza como referencial teórico-metodológico de análise a perspectiva filosófica Material-dialética marxiana (de Marx). A demonstração dessa hipótese se converte na seguinte tese geral: os objetivos das propostas de EpT do Eb, porque contêm e engendram contradições, porque dialéticos, potencializam e fragilizam a lógica/poder do Capital.

Entretanto, em razão da extensão e densidade dessa tese geral, escolhi, para fins de delimitação do objeto de pesquisa, bem como para viabilizar a investigação e a exposição que ora é introduzida, defender a seguinte tese: *em conformidade com a perspectiva filosófica Material-dialética de Marx, a execução do objetivo “formar o educando como cidadão” tem o potencial de produzir circunstâncias/perspectivas que auxiliam nos processos de lutas sociopolíticas emancipatórias contra a existência vigorosa da lógica/poder do Capital como lógica social.* O efeito prático dessa tese subsidia e estimula lutas sociopolíticas pela conquista da emancipação. Apresentar argumentações teórico-filosóficas para demonstrar isto, eis o objetivo.

Parto do pressuposto de que a proposta de EpT do Eb produz, enquanto fenômeno social dialético, resultados contraditórios. Do ponto de vista dialético, as proposta brasileiras de EpT engendram, teórica e praticamente, contradições. Sobretudo quando são focados os objetivos gerais dessas propostas, vê-se que eles, por um lado, favorecem a lógica do Capital e, por outro lado, que desfavorecem o empoderamento do Capital. O afloramento do favorecimento se dá, sobretudo, quando é desenvolvida a parte do objetivo da EpT que prega que se deve formar pessoas para o mundo do trabalho que vivenciamos, que é o mundo do trabalho sob

o jugo da lógica/poder do Capital. Já o desfavorecimento ocorre na medida em que se realiza, não apenas, mas especialmente, a parte do objetivo geral da EpT que desenvolve a formação dos educandos como cidadãos. A percepção dessas contradições requer um olhar perspicaz. Entendo que essa perspicácia pode advir do pensamento filosófico capaz de melhor revelar as contradições inerentes à efetividade dos objetivos das propostas de EpT: o pensamento marxiano, de Marx.

Vista da ótica marxiana, o real é produto da determinação Material-dialética. Sendo assim, a lógica e o poder do Capital, o projeto geral e os objetivos da EpT, a instituição que os propõe (o Estado brasileiro, por exemplo), a concepção de Educação adotada nas propostas, o trabalho educativo de educadores/educandos, tudo isso e mais são partes do real e, portanto, dialéticos, mutáveis, contraditórios.

As propostas de EpT e aquilo que é sua materialização — a efetividade das duas partes do seu objetivo principal — são fenômenos dialéticos que contêm, em si, a disposição para fortalecer e enfraquecer a lógica/poder do Capital. Essa disposição guia o trabalho educacional que, por sua vez, é atividade vetora dos processos de formação da consciência que os educandos têm de Si, do Outro e do Mundo. E cessa consciência é partícipe do agir dos homens. É nesse sentido que se pode dizer que a EpT e seus objetivos participam da determinação da realidade.

Essa participação contributiva pode se dar, por exemplo, como aporte teórico-prático da tarefa de construção de uma comunidade erigida sob os cânones da emancipação política e humana. É claro que a Educação e a ação política não são instrumentos suficientes à tarefa de conquista da plena emancipação humana; todavia, elas são condições imprescindíveis e que se retroalimentam tendo em vista esse objetivo. Funciona assim: a Educação forma o cidadão, que é o sujeito da luta sociopolítica. Os cidadãos, ao embrenharem-se em campos das lutas sociopolíticas como sujeitos contrários às mazelas oriundas da lógica/poder do Capital, que geram opressão política, exploração econômica e alienação intelectual/cultural/social etc., estarão construindo os alicerces da emancipação humana.

A efetividade dessas assertivas pode proporcionar a seguinte contribuição: uma percepção mais rica das contradições inerentes aos objetivos e rumos da Educação brasileira dos últimos anos, fazendo aparecer a ideia-síntese de que a proposta da lógica/poder do Capital de que todos sejam educados interessa à classe trabalhadora pelo fato de ser coerente com a meta da emancipação humana. Essa compreensão é capaz de inspirar ações dos trabalhadores na luta contra os danos

do Capital e seu interesse e disposição de seguir existindo dominando e se expandindo como lógica ordenadora das relações e práticas da vida em sociedade.

É hora de informar ao leitor sobre o roteiro teórico-metodológico seguido para investigar, demonstrar a hipótese, convertê-la em Tese e expô-la. Antes disso, cabem duas notas. A primeira: para dizer que a Tese que defendemos situa-se no campo da Filosofia da Educação e, como tal, sua demonstração é feita com argumentos de caráter teórico filosófico. O leitor não espere, portanto, encontrar uma comprovação de cunho empirista ancorada em dados, gráficos e análises estatísticas ou similares. A segunda é para anunciar que a demonstração da Tese que advogamos é possível somente na medida em que a visualização do nosso objeto de estudo, as questões guias-delineadoras da pesquisa e a hipótese são admitidos, analisados e compreendidos do ponto de vista da dialética marxiana.

Consoante o pensamento de Marx, a dialética é um processo de *reação* ao que está aí (posto como real), e não um seu instrumento de conservação e endeusamento; o real não se deixa aprisionar em virtude de ele conter a dialética como parte de sua essência e movimento. Dizer que algo é dialético significa afirmar que ele não é imune às contradições, que está sempre em transformação. O saber científico dialético, ao contrário da visão positivista, não se limita a constatar o claro e evidente que resulta das relações/práticas dos homens que vivem sob os desígnios da lógica/poder do Capital; ele também é capaz de identificar nas circunstâncias o devir que está contido no real e concreto como perspectiva.

Retomando a fala sobre o percurso teórico-metodológico da Investigação e da Exposição, o texto-síntese da Tese está dividido em quatro capítulos ou seções.

O primeiro capítulo, equivalente à seção 2, está intitulado *“Da ideia de educar a todos à proposta da UNESCO de ‘Educação para Todos’ e sua recepção e apropriação pelo Estado brasileiro”*. Lá, apresentamos, sem abrir mão da criticidade e sem deixar de indicar as contradições, como nasceu e foi desenvolvida a ideia de “educar a todos” até o ponto de esta se consolidar como bem social universal, direito de todos e dever do Estado, e finalmente ser lançada aos países membros da UNESCO como proposta de EpT. Além disso, expusemos sobre como essa proposta foi bem acolhida pelos governos brasileiros a ponto de o *slogan* “Educação para Todos” tornar-se, desde 1993 até os dias de hoje, o principal paradigma do conjunto de leis, documentos e políticas públicas para a área da Educação no Brasil.

O segundo capítulo (seção 3) contém o anúncio da Tese. A partir disso, fizemos algumas considerações sobre o anunciado e “os fundamentos teórico-metodológicos” escolhidos para a tarefa de *investigação e exposição* da Tese.

O terceiro capítulo, ou seção 4, está denominado de “*A Filosofia Material-dialética de Marx: sobre o que incide, em que consiste e o que potencializa*”. Nesse capítulo apresento, com Marx e com autores marxistas, como o filósofo marxista José Barata-Moura, aquilo que nomeei de “*Perspectiva*” ou “*Filosofia Ontoepistemológica Material-dialética*” de Marx. A exposição demonstra que o pensamento de Marx é desenvolvido como crítica ao fato de a lógica/poder do Capital necessitar buscar existir como lógica ou princípio ordenador das relações e práticas sociais. É em razão desse cenário que Marx compõe e faz experimentos da sua *perspectiva Material-dialética* como instrumento teórico-metodológico de análise da realidade social. Os experimentos de Marx servem para mostrar que a realidade em geral, as relações e práticas sociais em especial, não são frutos de um materialismo do tipo mecanicista (determinista), mas são produtos da determinação Material, que é dialética; portanto, que o real é material-dialeticamente determinado.

O último capítulo, que corresponde à seção 5, está nomeado de “*Circunstâncias emancipatórias da ‘Educação para Todos’ vistas da perspectiva Material-dialética de Marx*”. Em linhas gerais, esse capítulo é uma aplicação dos achados do capítulo anterior na análise da proposta de EpT do Eb. A argumentação foca e revela que a efetividade das propostas de EpT, e em especial o objetivo dessas propostas de formar educandos para o exercício da cidadania, enquanto fenômenos dialéticos, podem produzir a condição cidadã ou de emancipação política. E esta situação é base geradora de circunstâncias/perspectivas emancipatórias para desenvolvimento dos processos de emancipação humana.

Nessa parte, primeiramente (5.1), a “dialeiticidade da ideia/propostas/objetivos de EpT” é posta em relevo. Em seguida (5.2), argumentamos que a “efetividade do objetivo ‘formar o cidadão’” engendra “circunstâncias/perspectivas de superação da lógica do Capital”. Uma dessas circunstâncias (5.2.1) é o exercício da cidadania ou vivência concreta da emancipação política, que é, segundo o pensamento dialético de Marx, “um progresso” da etapa do processo Material-dialético da emancipação humana. Outra circunstância (5.2.2) ocorre porque a lógica/poder do Capital não consegue controlar, na dimensão e densidade que precisa, os processos educativos formativos dos educandos como cidadãos. Por fim (5.3), argumentamos que a

concretude do objetivo “formar o cidadão/para a cidadania” gera a seguinte perspectiva emancipatória: configura-se “como nutriente das disputas sociopolíticas” dos educandos-trabalhadores contra os operadores e instrumentos da lógica/poder do Capital, luta essa cujo horizonte é a meta de superação do Capital como lógica social e, por conseguinte, a defesa da emancipação humano-social.

2 DA IDEIA DE EDUCAR A TODOS À PROPOSTA DA UNESCO DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” E SUA RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO PELO ESTADO BRASILEIRO

Em 1990, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*² (UNESCO) convocou seus países-membros para uma *World Conference on Education for All*³ (WCEfA). O objetivo da UNESCO: apresentar a proposta de Educação para Todos (EpT), dar-lhe uma redação final, e conseguir que os países filiados se comprometessem em converter a proposta em políticas públicas de Estado. O Brasil foi representado na WCEfA e assumiu a tarefa de tornar a proposta da UNESCO em guia das suas leis e políticas públicas estatais da área educacional.

Para melhor compreender esses fatos e seus desdobramentos, começamos por falar sobre as origens e o desenvolvimento da “ideia de educar a todos (2.1); em seguida, sobre o contexto, processo de organização e realização da WCEfA, bem como sobre o significado, objetivos e perspectivas da proposta de EpT formulada pela UNESCO (2.2). A última seção é uma exposição sobre o processo de recepção, apropriação e o conteúdo do plano brasileiro de EpT, com destaque para os termos do “objetivo 1” daquele plano, que foi convertido em uma espécie de paradigma da tarefa de formatação de leis, documentos, programas etc., engendrados das políticas públicas para a Educação formal no Brasil a partir do ano 1994. Por último, sobre os desdobramentos e a atualidade da proposta brasileira de EpT (2.3).

2.1 A ideia de “educar a todos” como objetivo da UNESCO

A missão de promover a Educação como um bem social universal, direito de todos e dever dos estados foi assumida, nos últimos 70 anos, como objetivo geral da *United Nations Organization*⁴ (ONU) e como objetivo específico da UNESCO. O mais

² Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

³ Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

⁴ Organização das Nações Unidas.

importante momento de afirmação desses propósitos ocorreu em 1990, quando a UNESCO apresentou formalmente a proposta de EpT. Antes daquela ocasião, porém, princípios e diretrizes foram enunciados em documentos por meio dos quais se fez a defesa da “Educação como direito de Todos e dever dos Estados”.

Nesse sentido foi, por exemplo, a *Universal Declaration of Human Rights*⁵ (UDHR). O texto da DUDH foi inspirado, dentre outros, pela: *Bill of Rights* (Carta de Direitos), Inglaterra, 1689; *Declaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), em França, 1789; *United States Bill of Rights* (Carta dos Direitos dos Estados Unidos), em Virginia, EUA, 1791; pelos ideais iluministas “*liberte, égalité, fraternité*”⁶, lema da Revolução francesa de 1789.

Destaque para o Iluminismo francês defensor da universalização da Educação⁷. Posições como a do filósofo Rousseau e do político Condorcet⁸ deram visibilidade a essa causa. Em 1792, após a vitória da burguesia, Condorcet “redigiu um *Plano de Instrução Pública*, que estendia a todos os cidadãos a instrução pública e gratuita e o saber técnico necessário à profissionalização” (ARANHA, 2006, p. 174). Esse *Plano* não foi aprovado, mas em 1793, a pedido do líder revolucionário Robespierre, a *Convenção* (1792-1795) aprovou o “*Plano Nacional de Educação*”, elaborado por Lepelletier⁹, onde se fez a defesa do “ensino”¹⁰ público, gratuito, obrigatório e igual **para todos**¹¹ [...]”¹² (GADOTTI, 1993, p. 101).

⁵ A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) foi proclamada pela *Resolução 217A* da *III Assembleia Geral das Nações Unidas* (AGNU), realizada em 10/12/1948, em Paris, França.

⁶ “A formação histórica dessa tríade remonta aos primórdios da burguesia revolucionária. Mas sua consagração em textos jurídicos só se fez tardiamente. A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), tal como a *Carta dos Direitos* (1776), fazem menção apenas à liberdade e à igualdade. A fraternidade veio a ser mencionada, pela primeira vez — e, ainda assim, não como princípio jurídico, mas como virtude cívica —, na *Constituição* francesa de 1791. Foi somente no texto constitucional da Segunda República Francesa, em 1848, que o tríptico veio a ser oficialmente declarado” (HISTÓRIA DA DUDH, 2013, p. 3).

⁷ Pode-se considerar que a defesa da ideia de “educar a todos” começou no século XV, como efeito das necessidades geradas pelas grandes navegações que levaram aos chamados “descobrimentos”, e estes à expansão comercial, à exploração colonial etc. Some-se a isto a “reforma protestante”, notadamente a luterana, que, segundo Max Weber, ajudou a construir uma “ética” que expandiu o “espírito capitalista” da burguesia nascente na Europa. Essas condições propiciaram aos “burgos” — como eram nominados os servos que fugiam dos feudos — firmarem-se como classe social economicamente dominante e que originou parte da burguesia. Ora, para uma nova classe, uma nova ordem socioeconômica e política; e também uma “Escola nova” com uma Educação que propiciasse a muitos, e não só aos membros do Clero e da Corte, aprender a ler, escrever, contar, etc.

⁸ Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet, foi deputado da Assembleia francesa.

⁹ Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau era, então, deputado eleito na *Convenção*.

¹⁰ Em relação a todos os textos das citações desta Exposição, os grifos em **negrito** são meus; já os grifos em *italico* são dos próprios autores que cito.

¹¹ Em todas as citações de textos que faço: 1) os destaques em “**negrito**” são meus; 2) os destaques em “*italico*” são dos próprios autores por mim citados.

A defesa da ideia do “ensino público, gratuito, obrigatório e igual **para todos**”, no entanto, logo foi percebida como ameaça ao poder político e aos interesses mercantilistas da classe burguesia. Os críticos daquele ideal, recorrendo às ideias de Mandeville, Locke¹³, por exemplo, detectaram o perigo, contido e adormecido, na defesa do ideal universal de “educar a todos”. Em função dessas resistências, o idealismo e o entusiasmo da burguesia revolucionária para com a “ideia” de universalizar a Educação foram arrefecidos pelo medo de que a educação de todos fomentasse uma contrarrevolução. Assim,

o ideal de formação de um ser humano livre, autônomo, cidadão, foi revogado em favor da formação de um indivíduo submisso à ordem social burguesa e apto a competir no mercado. O fim da revolução burguesa reduziu-se a preparar o indivíduo para ter uma vida economicamente útil e socialmente conformista; não cabe mais pensar num projeto educacional único e universal, mas a cada um deve ser oferecida a formação adequada à sua condição de classe, cabendo desenvolver, apenas, aquelas habilidades necessária à correta adequação social (MÜHL, 2008, p. 116).

No século XX, com o término oficial da *Segunda Grande Guerra Mundial*, a ideia de educar a todos como ação em favor da liberdade e da paz voltou a ser debatida. Os horrores patentes da guerra pareciam ter suplantado a ameaça latente presente no ideal de educar a todos. Os governantes de estados se uniram em torno do plano de criar um organismo interestatal com atuação internacional. Dentre as funções desse órgão: a promoção da paz no mundo, o incentivo à cooperação e desenvolvimento entre países e povos; e outros mecanismos que viabilizassem soluções para os problemas sociais, econômicos, políticos etc., postos ainda mais em relevo pelas feridas abertas pelos conflitos bélicos. Em função dessas demandas, decidiu-se criar a ONU em 1945.

As missões agora outorgadas à ONU cabiam, antes, à *Liga das Nações* (1919-1945). Alguns países, entretanto, caso dos Estados Unidos da América (EUA), não integravam a *Liga*. Em 25/04/1945, os EUA organizaram, em San Francisco, a *Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional*. Essa *Conferência* reuniu 51 representantes de governos e membros de instituições não

¹² Eis alguns artigos do *Plano* de Lepelletier: “I - **Todas** as crianças serão educadas às custas da República [...]; II - A Educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados; III – Sendo a educação nacional dívida da República [dever do Estado] **para com todos**, todas as crianças têm direito de recebê-la, e os pais não poderão se subtrair à obrigação de fazê-las gozar de suas vantagens. [...]” (GADOTTI, 1993, p. 101-102).

¹³ Ambos são teóricos da cultura/formação/educação burguesa. Mandeville escreveu *The Fable of the Bees: or, Private Vices, Public Benefits*. Locke é autor de *Some Thoughts Concerning Education*.

governamentais. O principal fruto desse evento foi a *Carta das Nações Unidas* (CNU), que é o documento oficial de constituição da ONU. A *Carta* entrou em vigor em 24/10/1945, após ter seu conteúdo ratificado pelos Estados-membros permanentes do seu *Conselho de Segurança*¹⁴ e pela assinatura de 2/3 dos outros 46 países signatários da *Carta*, dentre eles, o Brasil¹⁵.

Dispostos a colaborar com atitudes contra os problemas do pós-guerra, os constituintes da *Carta* elegeram o fomento à Educação como um de seus alvos.

1 A Assembleia Geral [das Nações Unidas] iniciará estudos e fará recomendações, destinados a: [...]. **b)** promover **cooperação internacional** nos terrenos econômico, social, cultural, **educacional** e sanitário e favorecer o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, por parte de todos os povos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (CNU, 1945, Art. 13).

O incentivo à Educação é proposto como ação da “cooperação internacional”. No Artigo 55, diz-se que um dos objetivos desse cooperativismo é “b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional”. (CNU, 1945). E em função da diversidade e complexidade das metas a serem coadjuvadas, e para viabilizá-las, admite-se a delegação das mesmas a órgãos a serem criados sob a condição de existirem como organismos executores dos propósitos da ONU. É o caso da UNESCO. No Artigo 57 da CNU lê-se que:

1 As várias entidades especializadas [UNESCO etc.], criadas por acordos intergovernamentais e com amplas responsabilidades internacionais, definidas em seus instrumentos básicos, nos campos econômico, social, cultural, **educacional**, sanitário e conexos, serão vinculadas às Nações Unidas [...]. (CNU, 1945, Art. 57).

Conforme dito, durante o processo de criação da ONU renasceu a ideia de se “educar a todos”. Para cuidar particularmente dessa incumbência foi criada a UNESCO¹⁶, que nasceu como instituição vinculada à ONU e responsável por incentivar, mundialmente, a Educação. O papel, originariamente da ONU, outorgado à UNESCO foi o de cuidar da Educação, da Ciência e da Cultura. Para efeito da pesquisa e da exposição que ora cometemos, sem desconhecer a intrínseca relação entre Educação/Ciência/Cultura, o elemento que focamos é a “Educação”.

¹⁴ Esses Estados são: França, China, União Soviética (substituída pela Rússia), Reino Unido e EUA.

¹⁵ O conteúdo da *Carta* foi oficialmente homologado no Brasil através do Decreto nº 19.841, de 22/10/1945, assinado pelo senhor Getúlio Vargas, então Presidente da República do Brasil.

¹⁶ Foi criada uma Comissão Preparatória que, entre 16 de novembro de 1945 e 4 de novembro de 1946, elaborou o texto-base da *Constituição da UNESCO*. A sede da UNESCO fica em Paris, França.

A ONU, porém, não se absteve de cumprir seus encargos. Neste sentido, para promover a Educação como bem social universal, ela proclamou a *DUDH*. Aí, a defesa da Educação aparece no artigo que trata do direito, da gratuidade, da obrigatoriedade e dos objetivos da instrução:

1 Todo ser humano tem direito à instrução [Educação]. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. Instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito [sic].

2 A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (*DUDH*, 1948, Art. 26).

A *Carta das Nações* e a *DUDH*, todavia, tecnicamente falando, são apenas documentos que “recomendam”. Por causa disso, e para dar mais fortaleza às suas ações e às funções da UNESCO, a ONU deliberou reforçar as proposições da *Declaração* mediante documentos do tipo “pactos internacionais”, que pudessem, *a posteriori*, ser incorporados pelos seus Estados-filiados como documentos com força de lei jurídica nacional. Nesse sentido, em 1966, em um encontro de governantes de países associados à ONU, foram estabelecidos o *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP)* e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)*.¹⁷ No Artigo 13 do *PIDESC* enfatiza-se a defesa da ideia e de condições da *educação de/para todos*.

§1 Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem **o direito de toda pessoa à educação**. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que **a educação deverá capacitar todas as pessoas** a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§2 Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

1 A educação primária será obrigatória e acessível gratuitamente **a todos**.

2 A educação secundária [...], inclusive a [...] técnica e profissional, deverá [...] tornar-se acessível **a todos**, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

3 A educação de nível superior deverá tornar-se acessível **a todos**, [...] principalmente pela implementação progressiva do ensino gratuito.

4 Dever-se-á fomentar [...] a educação de base para aqueles que não receberam [...] ou não concluíram o ciclo completo de educação primária [na idade adequada].

¹⁷ Os Pactos foram adotados pela *Resolução 2.200-A* da XXI AGNU, de 16/12/1966. No Brasil, eles foram ratificados pelo governo somente em 24 de janeiro de 1992, após o fim da ditadura militar.

5 Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente (PIDESC, 1966, Art. 13).

A *CNU*, a *DUDH* e esses *Pactos* afirmam a Educação como necessária à formação humana. Eles são documentos formatados para dar amplitude internacional e respaldo ético, político e jurídico às tarefas da ONU, dentre as quais a demanda pela concretização do *ideal da Educação como direito de Todos e dever do Estado*. Os esforços para a efetividade dessas configurações, contudo, continuavam a requerer a assistência de uma instituição que assumisse a especificidade de advogar em defesa do ideal de educar a todos. Essa advocacia aparece já no *Preâmbulo da Constituição da UNESCO* onde se afirma que:

Os Estados Membros [da UNESCO], acreditando em oportunidades plenas e iguais de **educação para todos** [...] criam a UNESCO, com o propósito de fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional e do bem-estar comum da humanidade [...] (CONSTITUIÇÃO DA UNESCO, 2002, Preâmbulo).

A defesa da Educação como bem social universal, *para todos*, vista como ação que colabora com as tarefas da ONU de promover a paz mundial etc., está retratada logo no Artigo I da *Constituição da UNESCO*, onde estão definidos seus “propósitos e funções”.

1 O propósito da UNESCO é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações **através da educação, da ciência e da cultura**, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela *CNU*, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião.

2 Para realizar este propósito, a Organização deverá:

(a) Colaborar no trabalho de fazer avançar o conhecimento e o entendimento mútuos entre os povos, através de todos os meios de comunicação de massa, e com esse objetivo recomendar aqueles acordos internacionais que possam ser necessários para promover o livre fluxo de ideias, através da palavra e da imagem;

(b) Oferecer impulso à educação popular e disseminação da cultura: colaborando com os Membros, mediante solicitação deles, no desenvolvimento de atividades educacionais; instituindo a colaboração entre as nações para fazer avançar o ideal da igualdade de oportunidades educacionais, sem levar em consideração raça, sexo ou quaisquer distinções, de natureza econômica ou social; [...].

(c) Manter, expandir e difundir o conhecimento: garantindo a conservação e a proteção do legado mundial de livros, obras de arte e monumentos de história e de ciência [...]; estimulando a cooperação [...] intelectual, incluindo o intercâmbio internacional [...] nos campos da educação, da ciência e da cultura, além do intercâmbio de publicações, objetos de interesse artístico e científico [...]; desencadeando métodos de cooperação internacional calculados para dar a todos os povos acesso a materiais impressos e publicados, produzido por quaisquer uns deles.

3 Com vistas à preservação da independência, da integridade e da diversidade frutífera das culturas e dos sistemas educacionais dos Estados Membros da Organização, fica a ela vedada a intervenção nas questões essencialmente restritas à jurisdição interna desses Estados (CONSTITUIÇÃO DA UNESCO, 2002, Art. I).

Conforme seus “propósitos e funções”, a UNESCO é autorizada a prestar apoio técnico-financeiro aos Estados que acolheram os objetivos dela. Para viabilizar esse apoio, o teor do item 3 do Artigo IX permite que a UNESCO “aceite contribuições voluntárias, donativos, legados e subvenções diretamente de governos, instituições públicas e privadas, associações e indivíduos”¹⁸ (CONSTITUIÇÃO DA UNESCO, 2002, Art. IX). Com isto, está dada a abertura para que ela receba ajuda financeira, técnica, operacional etc., de organismos públicos e/ou privados *sensibilizados* com a causa Educação de/para todos. Essa possível correlação é ainda mais realçada no Artigo que trata das “*Relações da UNESCO com outras organizações/agências internacionais especializadas*”.

1 A UNESCO pode cooperar com outras organizações e agências intergovernamentais especializadas, cujos interesses e atividades sejam relacionados aos seus objetivos. Com esta finalidade, o Diretor-Geral, [...] poderá estabelecer relações de trabalho com tais organizações e agências, instalando comissões conjuntas [...] necessárias para assegurar a cooperação efetiva [...] (CONSTITUIÇÃO DA UNESCO, 2002, Art. XI).

Os itens 2 a 4¹⁹ do Artigo XI são mais do mesmo: ênfases à garantia de que a UNESCO pode se articular com instituições que queiram investir na concretização da ideia de “educar a todos”. A efetividade desse ideal, porém, depende de cada Estado cumprir com a tarefa de criar, internamente, “organismos nacionais de cooperação” com as finalidades da UNESCO. Sobre isso é o conteúdo do Artigo VII:

1 Cada Estado Membro tomará as providências adequadas às suas condições específicas, com o propósito de promover associação ao trabalho da UNESCO [...] com foco de interesse em questões de natureza educacional, científica e cultural, preferencialmente através da formação de

¹⁸ O conteúdo deste parágrafo foi emendado pela Conferência Geral da UNESCO em sua 25ª sessão, no ano 1989, pouco antes da WCEFA realizada em Jomtien.

¹⁹ Eis o teor dos itens 2-4: “**2** - Sempre que a Conferência Geral desta Organização [da UNESCO] e as autoridades competentes de quaisquer outras organizações ou agências intergovernamentais especializadas cujos propósitos e funções estiverem dentro da competência desta Organização, considerarem desejável executar transferência de seus recursos e atividades para esta Organização, o Diretor-Geral, com a aprovação da Conferência, poderá celebrar acordos mutuamente aceitáveis com este propósito. **3** - Esta Organização poderá estabelecer arranjos apropriados com outras organizações intergovernamentais, visando representação recíproca em reuniões. **4** - A UNESCO poderá promover arranjos adequados para a consulta e cooperação com organizações não governamentais internacionais envolvidas em matérias de sua competência, podendo convidá-las a executar tarefas específicas. Tal cooperação poderá ainda incluir participação apropriada de representantes de tais organizações em comitês consultivos criados pela Conferência Geral” (CONSTITUIÇÃO DA UNESCO, 2002).

uma Comissão Nacional, com ampla representação do governo e dos próprios organismos.

2 As Comissões Nacionais atuarão como assessorias junto às suas respectivas delegações na Conferência Geral, aos representantes [...] de seu país na Diretoria Executiva, e junto a seus Governos [...]. (CONSTITUIÇÃO DA UNESCO, 2002, Art. VII).

Até aqui, a apresentação focou o percurso histórico e o porquê da criação da UNESCO, na condição de ente vinculado à ONU, responsável pela tarefa de elevar a “ideia de educar a todos” à condição de efetivo bem social universal, direito de todos e dever do Estado (e de Todos). Na próxima seção, iniciaremos discorrendo sobre o contexto (histórico, filosófico, político e econômico) no qual a UNESCO converteu a ideia de educar a todos em proposta de EpT para, em seguida, expor os termos da proposta em si.

2.2 A Proposta de Educação para Todos da UNESCO

2.2.1 Considerações sobre o contexto da elaboração da Proposta de EpT

A UNESCO realizou a *WCEfA* em 1990. Ao final desse evento, os conferencistas, representantes de países-membros da UNESCO, aprovaram a proposta de que os governos elaborassem planos que viabilizassem a realização da ideia de educar todas as pessoas. Contudo, o entendimento do significado, alcance, objetivos e perspectivas dessa proposta requerem alguma compreensão a respeito do seu contexto histórico. Nosso intuito, todavia, não é fazer um mapa dos inúmeros acontecimentos de cunho filosófico, econômico, político e outros daquele tempo. O escopo é tão-somente alinhar alguns aspectos históricos gerais do momento em que a UNESCO converteu a ideia de “educar a todos” em “proposta de EpT”.

Cabe lembrar que a UNESCO foi criada após a *Segunda Guerra Mundial*. Nos anos de 1950, foram formados dois blocos de origem econômica-política e militar que instalaram a “guerra-fria”. De um lado, liderado pelo EUA, o grupo defensor da organização sociopolítica sustentada pelo sistema econômico capitalista. Do outro lado, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a ala defensora da organização sociopolítica movida pelo sistema econômico (supostamente) comunista.

Ao longo dos anos 80, os rumos econômicos e geopolíticos do mundo (ocidental) foram, em grande escala, impostos e geridos por Margaret Thatcher,

primeira ministra da Inglaterra entre 1979 e 1990, e Ronald Reagan, que presidiu os EUA de 1981 a 1989, com a coadjuvância de Helmut Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998. Todos eles eram representantes econômico-políticos do tipo de liberalismo econômico defendido por Friedrich Hayek, Milton Friedman etc.

A partir de 1985, inspiradas por Mikhail Gorbachev, até então Secretário Geral do Partido Comunista da URSS, a *Perestroika* e a *Glasnost*²⁰ foram adotadas com os objetivos práticos de intermediar o fim da “guerra-fria”. O efeito colateral dessa medida foi dissolver a potência política, econômica e bélica que era a URSS.²¹ O fim da URSS levou à ruína os países do “bloco comunista” do leste europeu que dependiam, econômica e politicamente, da URSS. Exemplo disso foi o “fim do comunismo” na República Democrática Alemã (RDA), simbolizado pela “queda do muro de Berlim”, um dos símbolos da guerra-fria, e a consequente reunificação das duas alemanhas (oriental e ocidental). Portanto, naqueles tempos, nasceu um cenário que se assemelhava aos idos de 1940, época em que a UNESCO foi instituída. Estavam dadas, assim, as ocasiões para se pregar a proposta de EpT como redentora das muitas mazelas geradas pelas desigualdades sociais.

Esses fatos todos repercutiram no campo filosófico-educacional. Ao mundo onde começava a imperar a lógica/poder do Capital, fazia-se urgente apresentar o “velho” como “novo”; que a “tragédia” fosse “disfarçada”. Por isso, a velha ideologia “liberal” foi renomeada de “neoliberalismo”; a expansão e exploração do modo de produção capitalista foram rebatizadas de “globalização”. Achavascando o pensamento de Hegel (e animado por Popper, Hayek, Friedman, Aron e outros), Fukuyama pregou que o ato “final da História era a vitória do capitalismo” sobre o comunismo e, por conseguinte, a “vitória da democracia” sobre “o totalitarismo”.²² Nesse contexto, era oportuno que a afirmação e globalização da lógica do Capital pudessem ser difundidas e realizadas por meio das propostas de EpT.

No âmbito da economia-política, igualmente, era preciso forjar teorias capazes de legitimar condições e práticas em conformidade com os interesses da ordem econômica vitoriosa que demandava ser mundializada. Por todo o globo, pois, proclamou-se que a lógica do Capital era o único e verdadeiro caminho; que a

²⁰ *Perestroika* = “reconstrução”, “reestruturação”; trata-se de um programa de reformas econômicas. *Glasnost* significa “transparência”; trata-se de um Programa de reformas políticas.

²¹ Sobre esses episódios (guerra-fria, blocos, queda do muro, perestroika, glasnost etc.) vale a pena a leitura do livro “*Socialismo no século X: o que deu errado?*”, de Robério Paulino.

²² Estes anúncios foram feitos por Fukuyama em 1989, num artigo intitulado *The end of history*. Em 1992, o tema do artigo foi convertido em um livro que intitulado *The end of history and the last man*.

globalização dessa lógica era um processo inexorável. Exemplo disso foi o evento que ficou conhecido como *Consenso de Washington*²³. O *Consenso* buscou corroborar a tese de que a plenitude do capitalismo é o meio necessário para o desenvolvimento econômico e democrático. Trata-se de um conjunto de preceitos acordados entre economistas de vários países do mundo, liderados pelos estadunidenses. Tais preceitos e medidas deveriam ser adotados por governos, especialmente latino-americanos, visando “regular e desenvolver” suas economias.²⁴

As forças devastadoras desses macroacontecimentos se fizeram sentir em todo o globo. Mas vale a pena destacar também os eventos regionais. Por exemplo, no Brasil, o ano de 1985 é o início da chamada “redemocratização”, fato este consubstanciado pela eleição do primeiro presidente civil da república desde 1964. Pouco depois, em 1988, foi promulgada a atual *Lei Magna* brasileira.

Toda essa conjuntura gerou cenários propícios à difusão de valores, ideais e práticas congruentes com os interesses do sistema capitalista, apresentado como lógica universal e necessária da vida social; como verdade econômico-política contra a “mentira” representada pelo comunismo; como solução democrática contra o totalitarismo supostamente peculiar ao comunismo. Em virtude dessas circunstâncias, era forçoso que ideólogos agissem para afirmar e expandir a lógica do Capital em perspectiva mundial. Nesse contexto, pois, mostrou-se conveniente que instituições de caráter internacional — caso da UNESCO —, admitida como neutra e defensora dos direitos humanos, funcionassem como instrumentos para contribuir e consolidar a ordem social, econômica e política que se começava a experimentar: a mundialização do “espírito do capitalismo”.

Foi nessa direção, e em função desse contexto, que a UNESCO foi mobilizada para organizar a *WCEfA*, ocasião em que propôs a EpT. Para compor sua proposta, a UNESCO não buscou apoio daqueles países que há pouco tempo atrás se moviam pela lógica do comunismo soviético. Ela se deixou pautar e

²³ Evento realizado em Washington, EUA, em 1989. Trata-se de um plano de regulamentação da economia dos países “periféricos” (como eram denominados muitos países da América do Sul, Ásia e África), organizado pelo governo dos EUA e de outros países “desenvolvidos” (do “primeiro mundo”), economistas latino-americanos ligados aos governos de seus países, além de organismos financeiros como o *FMI*, *Banco Mundial*, *BIRD* etc.

²⁴ Os preceitos e as medidas constituem uma espécie de decálogo da economia neoliberal. São eles: 1) disciplina fiscal; 2) redução dos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) juros de mercado; 5) câmbio de mercado; 6) abertura comercial; 7) investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; 8) privatização das estatais; 9) desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas; 10) direito à propriedade intelectual.

construiu a proposta de EpT com o suporte dos Estados capitalistas "vitoriosos". Tudo sugere, pois, que a proposta de EpT **da** UNESCO foi formulada para auxiliar na sustentação e maximização do Capital como princípio lógico ordenador e reproduzidor do modo de produção capitalista e da sociabilidade desta decorrente.

2.2.2 A World Conference on Education for All – WCEfA

A ideia da WCEfA nasceu em 1989. O *World Bank*²⁵, a *United Nations Children's Fund (UNICEF)*²⁶ e o *United Nations Development Programme (PNUD)*²⁷, na condição de patrocinadores, uniram-se à UNESCO para organizar a WCEfA.

Em fevereiro de 1989, executivos chefes do UNICEF, do PNUD, da UNESCO e do Banco Mundial concordaram em convocar e patrocinar, conjuntamente, a WCEfA: atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. [...] A Conferência destinava-se a lançar uma renovada iniciativa mundial para atender as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, e reverter o declínio grave em serviços de educação básica observado em muitos países nos últimos anos (FINAL REPORT..., 1990, p. 1, tradução minha²⁸).

Usando sua prerrogativa de estabelecer cooperação com outros organismos supostamente interessados em promover seus objetivos, a UNESCO se aliou aos sobreditos patrocinadores e criou uma “Comissão Interagência” responsável por organizar a WCEfA.²⁹ Um importante encontro desse grupo organizador ocorreu na sede da UNESCO, em Paris, de 12 a 14/10/1989, quando se definiu que a WCEfA ocorreria em Jomtien, Tailândia. No período de 5 a 9/03/1990 a UNESCO realizou a WCEfA e, nela, 155 Estados foram representados.

Parte das ações de organização realizado pela Comissão Interagência (formada por pessoas indicadas pelo PNUD, UNESCO, UNICEF e BM) consistiu em elaborar, previamente, textos que foram publicados com o título *Meeting Basic*

²⁵ Banco Mundial.

²⁶ Fundo das Nações Unidas para as Crianças.

²⁷ Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas.

²⁸ São minhas as traduções dos documentos da WCEfA (*Final Report*, *WDEfA* e *Framework for Action*).

²⁹ A WCEfA teve apoio de governos e instituições não governamentais, que atuaram na condição de copatrocinadores e patrocinadores associados. Nesta última situação agiram governos (Austrália, Suíça, Itália) e órgãos, como: *Canadian International Development Agency (CIDA)*, *Economic and Social Commission Asian and Pacific (ESCAP)*, *International Development Research Centre (IDRC)*, *World Health Organization (WHO)*, *Joint Organizer of Regional Activities in Latin America and the Caribbean*, *Inter-American Development Bank (IDB)* etc. Copatrocinaram: *Bank Asiatic of Developmet*, *United States Agency for International Development (USAID)*, *Canadian International Development Agency (CIDA)*, *Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO)*, *United Nations Population Fund (UNFPA)*; e governos da Dinamarca, Finlândia, Japão, Noruega, etc.

Learning Needs: a Vision for the 1990s: Background Document World Conference on Education for All. “Este documento fornece informações úteis sobre os fundamentos e as ideias contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do seu Quadro de Ação [...]” (MEETING BASIC, 1990, Preface, p. iii). Trata-se, na verdade, de textos-base para os debates da **WCEfA** 1990 que começaram a ser preparados desde outubro de 1989. Foi tomando como roteiro as teses e argumentos do *Background Document*, que haviam sido pré-escritas, que se iniciaram as discussões na WCEfA de Jomtien. Os produtos dessas atividades foram disponibilizados em três documentos: *Final Report of the WCEfA*³⁰; *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*³¹; *Education for All: Framework for Action*³².

2.2.2.1 O Relatório final da WCEfA

A programação da WCEfA foi iniciada com “uma Plenária para discussão geral do funcionamento dos debates sobre o conteúdo de dois documentos (*Declaração Mundial sobre EpT* e o *Quadro de Ação* para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem)” (FINAL REPORT..., 1990, p. 2), que tinham sido, previamente, elaborados pelos organizadores do evento. Para auxiliar na missão de finalização do *Relatório Final*, foi criado “um Comitê de Redação para analisar as alterações e propostas para os dois documentos e relatou suas conclusões à Comissão, na reunião plenária final” (FINAL REPORT..., 1990, p. 2). Na “Sessão Plenária de Encerramento”, os representantes dos países participantes da *Conference* aprovaram, por unanimidade, os dois documentos.

As principais questões concernentes ao tema do evento foram discutidas e apresentadas em 66 exposições, 48 mesas-redondas e diversas sessões plenárias. Ocorreram também 24 rodadas de discussões relativas a “nove consultas regionais sobre Educação, baseadas em experiências reais nacionais e regionais” (FINAL

³⁰ O *Final Report of the WCEfA (Relatório Final da Conferência de EpT)* foi elaborado pela Secretaria Executiva da Comissão Interagência para a WCEFA, formada por membros das instituições patrocinadoras do evento: UNESCO, PNUD, UNICEF e BM. Seu conteúdo é a exposição sintética das atividades das plenárias com as presenças dos delegados dos países. Sua leitura reelam quem eram os atores, quais ideias foram discutidas e quais compuseram o texto final da *Declaração Mundial de EpT* e do seu *Quadro de Ação*.

³¹ *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

³² Educação para Todos: *Quadro de Ação*.

REPORT p. 24, 1990).³³ O cerne de todos os debates era a defesa da necessidade de os Estados promoverem a Educação de todas as pessoas. Essa defesa constitui o corpo teórico da *Declaração* e de seu *Quadro de Ação*, que são documentos que se complementam e estão apensados ao *Relatório Final* da WCEfA.

Ao final da WCEfA, os representantes de Estados assinaram a *World Declaration* e, assim, comprometeram-se, formalmente, com a tarefa político-prática de converter a proposta de EpT em planos estatais e nacionais de políticas públicas sociais para viabilizar a educação de todos. Para efetivar essa conversão, os governos deveriam, doravante, fazer uso do *Quadro de Ação* como uma espécie de guia das ações na direção da concretização da EpT.

A *Declaração* e seu *Quadro de Ação* contêm as bases teórico-práticas da proposta da UNESCO de EpT. São documentos que, por um lado, representam a conversão da ideia de educar a todos em proposta de EpT e, por outro, são guias das práticas de instalação das políticas de EpT. Mas, para uma melhor compreensão do teor dos mesmos, é importante conhecer algumas ideias que guiaram os debates durante a conferência de formulação da proposta de EpT, bem como quem eram os que as defendiam. Mas isto tudo somente aparece quando se procede a leitura do *Relatório Final* da Conferência. Será então por esse caminho que começaremos a compreender sobre o *significado*, *alcances*, *objetivos* e as *perspectivas geradas* em torno da proposta de EpT formatada pela UNESCO.

Os objetivos e metas da WCEfA sugerem seus *significados*, *alcances* e *perspectivas*. É exatamente isso o que se evidencia numa passagem logo no início do *Relatório* onde está dito que o objetivo da WCEfA é:

1 Destacar a importância e o impacto da educação básica, e renovar o compromisso para torná-la disponível **para todos**; 2 forjar um consenso mundial sobre um quadro de ação para atender, em nível de ensino básico, as necessidades de crianças, jovens e adultos; 3 criar um fórum para partilhar experiências e resultados de pesquisa para continuamente revigorar programas em curso e planejados (FINAL REPORT..., 1990, p. 3).

Ainda sobre as metas/objetivos da WCEfA, vale a pena destacar as palavras do senhor F Mayor, então Diretor-Geral da UNESCO, ao anunciar que:

³³ Segundo o *Relatório Final* da Conferência, o conjunto das exposições “buscaram ilustrar ‘o estado da arte’ das políticas de EpT, sobre os programas de EpT e suas práticas realizadas por países, ONGs e o setor privado” (FINAL REPORT..., 1990, p. 24) por todo o planeta. “As exposições destacaram especialmente sobre as tecnologias educacionais inovadoras, as estratégias para alcançar os desfavorecidos, acerca dos programas que vão desde a sobrevivência da criança e o desenvolvimento para a escola primária, e ainda sobre reformas” (FINAL REPORT..., 1990, p. 24). As mesas-redondas trataram de temas como “a educação de meninas e mulheres”, “mobilização de apoio para EpT” e, em duas sessões específicas, discutiu-se o problema do “financiamento da EpT”.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos é, sobretudo, uma convocação para a ação. Nosso objetivo comum é o de mobilizar as sociedades como um todo para a causa da educação, para reafirmar compromissos e sinalizações, para juntar forças complementares e demonstrar a solidariedade internacional, para cooperarmos e aprendermos uns com os outros, e, antes deste século terminar, que o **direito à educação** seja uma realidade **para todos** (FINAL REPORT..., 1990, p. 20).

Outro aspecto relevante é o *envolvimento* de organismos financeiros internacionais com a proposta de EpT. Segundo o relato, “embora a Conferência não tenha o propósito de conquistar financiadores para a proposta [de EpT], as quatro agências patrocinadoras fizeram compromissos específicos” (FINAL REPORT..., 1990, p. 19) com a causa EpT. “Os diretores executivos do PNUD, UNESCO, UNICEF e BM afirmaram o empenho das suas instituições para aumentar o apoio à EpT em conformidade com a Declaração Mundial e o Quadro de Ação” (FINAL REPORT..., 1990, p. 22). Relativamente a esse tema, B. Conable, que então era presidente do *World Bank*, disse: “em termos dos economistas, investimento em educação produz altas taxas de retorno” (FINAL REPORT..., 1990, p. 11). E nessa mesma linha, W. Draper, que à época era Diretor do PNUD, asseverou:

Nas últimas três décadas de desenvolvimento, aprendemos que **a educação é a raiz de todo o desenvolvimento**, que **os gastos com educação são investimentos altamente produtivos**, e que a alfabetização das mulheres também tem efeitos **multiplicadores** (FINAL REPORT..., 1990, p. 23).

Em verdade, os patrocinadores se envolveram porque acreditavam que “as perspectivas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em todo o mundo são determinadas, em parte, pela **dinâmica das relações internacionais e do comércio**” (FINAL REPORT..., 1990, p. 60). Sendo assim, ao financiarem a *WCEfA*, estavam *perspectivando* e *fomentando* o desenvolvimento do mundo comercial-industrial capitalista. Essa atitude ajudaria a consolidar e expandir o capitalismo-pós-guerra-fria. Sem acanhamentos, pregavam que “a Educação é a raiz de todo o desenvolvimento”; sobretudo “desenvolvimento” para “satisfazer as necessidades” geradas “pela dinâmica das relações internacionais e do comércio”.

Entretanto, falas houve que negaram essa concepção de “desenvolvimento”. Por exemplo, um conferencista expressou que, tratando-se de Educação, deveria prevalecer “a crença em um processo de desenvolvimento centrado nas pessoas, no qual o desenvolvimento humano é o núcleo do desenvolvimento econômico e social” (FINAL REPORT..., 1990, p. 10). Também nesta direção são as palavras sugestivas do então Secretário Geral da ONU, J. Perez de Cuellar, ao dizer que “as questões

de alfabetização e educação básica para todos devem constituir elementos-chave de uma abordagem abrangente para lidar com o desenvolvimento da dimensão humana” (FINAL REPORT..., 1990, p. 8-9). Adiante, o *Relatório* sugere o que significa “desenvolver a dimensão humana” nos seguintes termos:

A EpT deve ser orientada para libertação individual de toda forma de dominação e opressão, mas também deve socializar o indivíduo a ser dinamicamente envolvido com os outros, para assumir responsabilidades. A EpT deve ser orientada para a igualdade de todos e participação de todos no nacional desenvolvimento (FINAL REPORT..., 1990, p. 10).

A tese de que a EpT deve facultar o “desenvolvimento da dimensão humana” vai de encontro à ideia de que o significado, os alcances, as perspectivas e os objetivos da EpT unicamente fortalecem a lógica do Capital. Ora, decerto, a ala dos banqueiros (BM, BIRD, FMI) apoiadores da EpT não pretendia ab-rogar a meta de executar a EpT para favorecer o “mundo capitalista”. Mas eles também não ignoravam que os processos educacionais formais, por exemplo, não se realizam exclusivamente como alienação, como instrumento gerador de indivíduos fantoches da lógica do Capital. Sabiam muito bem que, ao proporem a educação de todos, isto poderia ser entendido e executado como um meio de gerar “orientações” para a libertação das “formas de dominação e opressão”, para a “igualdade” e ativa “participação de todos” na vida política etc.; portanto, condições *limitantes* que atentam contra a vitalidade da lógica capitalista.

Para evitar esse caminho, a *tarefa* desafiadora do núcleo financeiro (co)-idealizador/patrocinador/organizador/realizador/propagador da EpT é fazer com que os processos educativos sejam sempre realizados como fábricas de ideias e práticas mantenedoras da lógica do Capital. Um gesto de desencorajamento do mero vislumbre da EpT como prática emancipatória foi dado pelos redatores do *Relatório final* da WECfA ao expressarem o seguinte alerta:

Muitos delegados veem a educação básica como uma condição necessária para combater os problemas do desenvolvimento, um fator decisivo para a melhoria das sociedades, o fundamento essencial para desenvolvimento dos recursos humanos. Contudo, foram advertidos para o fato de que **a educação não pode ser vista como uma panaceia para todos os males; a educação está enraizada no e é inseparável do contexto social, cultural e econômico** (FINAL REPORT..., 1990, p. 11).

Ora, o aparente ingênuo lembrete de que as raízes e objetivos dos processos educativos originam-se do “contexto social, cultural, econômico” é para lembrar que, naquele contexto de proposição da EpT, tais “raízes e objetivos” emanavam do mundo dominado pelo sistema capitalista. Em função disso, o “desenvolvimento

humano” que, mais provavelmente, se conseguirá com a realização da EpT será um desenvolvimento subordinado e dirigido a favorecer a existência e potencializar o sistema capitalista como lógica da vida social, política, econômica, cultural etc.

Atentos aos empecilhos à concretude da proposta de EpT, os conferencistas tinham convicção de que tal efetividade dependia de os Estados signatários da proposta cumprirem certos compromissos políticos e econômicos internos.

O sucesso [da EpT] depende de soluções políticas [...]. Cada país deve obrigar-se a assumir um compromisso nacional com a EpT, e cada um pode tomar um caminho diferente. Mas, dentro de cada país, os objetivos somente serão alcançados através da cooperação e esforços entre muitos parceiros dentro e fora do governo (FINAL REPORT..., 1990, p. 12).

Para além da boa “vontade política” eram necessários arranjos econômicos para viabilizar a EpT. Segundo as palavras de um delegado da *WCEfA*, “para as sociedades afrontadas pela estagnação do desenvolvimento econômico, desemprego incontrolável, degradação ambiental, desequilíbrios fiscais e espessas dívidas externas, as perspectivas são muito sombrias” (FINAL REPORT..., 1990, p. 12). E essa situação calamitosa era a realidade de muitos países que deveriam implantar a proposta de EpT, o que limitava os gastos deles com a área da Educação. Por conseguinte, decrescia a taxa de matrículas, aumentava o percentual de analfabetos, declinava a qualidade de ensino etc. Sob tais condições, a proposta de EpT seria inviável. Para superar esses *entraves* era necessário que os compromissos econômicos-políticos para com a proposta de EpT fossem admitidos como compromisso de cada pessoa, dos governos e das instituições. Afinal,

é papel fundamental do governo atuar para garantir que **todas** as crianças tenham acesso a boas escolas; mas o governo não [deve] está sozinho nesta tarefa. [E, por outro lado,] a ênfase em novas parcerias que envolvam as famílias, professores, ONGs e o setor privado não podem ser vistas como prejudicadoras do papel e da responsabilidade do governo a este respeito (FINAL REPORT..., 1990, p. 17).

Em defesa de um compromisso econômico-político necessário ao *êxito* da proposta de EpT, o então Diretor Geral da UNESCO assim discursou:

Nenhum avanço real será possível sem uma mobilização ou reafirmação de vontade política [e decisão financeira], juntamente com um questionamento sério de prioridades de recursos, por parte dos países e seus líderes. O sucesso [da EpT] dependerá muito menos de suporte externo [...] e mais das atitudes dos chefes de governos, ministros de finanças e parlamentares, enquanto representantes do povo. São estes que, em última análise importa mais, pois são eles que irão traduzir as suas convicções em ações práticas, estabelecendo prioridades, negociando empréstimos e votando orçamentos para a educação (REPORT FINAL..., 1990, p. 19).

A UNESCO se propunha a promover a EpT atuando como agência *mediadora* entre os governantes de Estados que buscassem recursos técnicos e financeiros junto aos países e organismos técnico-financeiros dispostos a auxiliar na concretização da proposta de EpT. Considerando isto, e para superar as *dificuldades* de financiamento da EpT, representantes da África e da América Latina propuseram a criação de um “fundo internacional”, por parte dos países ricos e outras instituições, para angariar recursos para suprir as necessidades básicas de aprendizagem nos países menos ou não desenvolvidos. Dessa mesma linhagem era o pensamento dos vários delegados de países endividados aos sugerirem “um *link* entre a redução da dívida [...] e a expansão e melhoria da Educação” (FINAL REPORT..., 1990, p. 18). Eles argumentavam ser pouco útil e limitado

[...] a mera elaboração de planos e estratégias de educação [para todos], quando não havia recursos e nem perspectivas promissoras para realizá-los. [...]. Não existe nenhuma possibilidade de transformação da Educação na América Latina [etc.] sem uma mudança drástica no quadro econômico (FINAL REPORT, 1990, p. 18).

Respondendo a essas falas queixosas, os patrocinadores da *WCEfA*, “os diretores executivos do PNUD, UNESCO, UNICEF e do BM reafirmaram o empenho das suas respectivas instituições para aumentar o apoio à EpT, em conformidade com a *Declaração Mundial* e seu *Quadro de Ação*” (REPORT FINAL..., 1990, p. 21). Falando em nome de todos os patrocinadores, a Diretora Executiva do UNICEF se expressou assim:

Nós (do UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial) vamos assumir a liderança na busca de assegurar que todos os países de renda baixa ou menos desenvolvidos, mas efetivamente comprometidos com a meta de EpT, não careçam de insumos externos essenciais, tais como papel, livros e outros materiais básicos à aprendizagem (FINAL REPORT..., 1990, p. 20).

Já o Diretor do PNUD fez o seguinte prognóstico: “nossas prioridades são determinadas por governos de países em desenvolvimento. Estou confiante de que eles virão nos pedir para dobrar ou triplicar a nossa assistência técnica para atender às necessidades básicas de aprendizagem, e vamos recebê-los” (FINAL REPORT..., 1990, p. 23). O Presidente do BM agarrou-se aos números para ilustrar o comprometimento da sua instituição com a Educação.

O BM é o maior **doador** [donor] [sic] individual de suporte financeiro para o desenvolvimento educacional, tendo **emprestado** [loaned] um total de mais de 10 bilhões de dólares para a educação desde 1963. Contamos com 15 por cento dos nossos investimentos para o apoio internacional da educação. O Banco vai **dobrar seus empréstimos educacionais** ao longo dos próximos três anos para um nível anual de US \$ 1,5 bilhões, e vamos melhorar nosso desempenho e eficácia. Nosso objetivo é **ajudar** os países

a porem em prática um quadro de política educacional e programas de investimentos necessários para fazer avançar a EpT. Suporte para o ensino primário básico será a prioridade dominante (FINAL REPORT, 1990, p. 23).

A concretização da proposta de EpT demanda, pois, que os governos motivados a realizar EpT destinem recursos financeiros próprios e busquem recursos complementares junto aos organismos financeiros internacionais.

Um estudo feito conjuntamente pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, apresentado na *Conferência* [WCEfA] estima que [era necessário] [...] uma média anual de 5 bilhões de dólares americanos³⁴ de recursos locais e internacionais para a próxima década, para que os países garantam oportunidades para que todas as crianças tenham acesso à educação primária (FINAL REPORT..., 1990, p. 22).

Por fim, o diretor do PNUD sugere uma “agenda de ação” a ser construída a partir de quatro pontos básicos, pela qual os governantes se comprometeriam com ações exequíveis de EpT até o ano 2000. Os pontos básicos dessa agenda são:

1) Formulação de estratégias para o desenvolvimento humano a nível nacional, tendo a Educação como seu componente integral; 2) elaboração de planos financeiros, por parte dos países em desenvolvimento, para alcançar a educação básica para até o ano 2000; 3) reestruturação interna de prioridades nos países em desenvolvimento para liberar mais recursos para o setor educacional; 4) um pacto global para garantir mais recursos externos para implementar essas metas (FINAL REPORT..., 1990, p. 20).

A expressão “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” é o subtítulo da *WCEfA*, da *WDEfA* e do *Framework for Action*. Por essa razão, é conveniente e decisiva a compreensão do seu sentido. Na *Conference*, o interesse maior em discutir o *significado* dessa expressão coube aos *sujeitos-indeterminados*. Esses “sujeitos” eram os delegados dos países que “necessitavam” concretizar a EpT e que participavam da *Conferência* não para serem os formatadores da proposta de EpT, mas tão-somente para referendá-la. Qual, afinal, a aceção de “necessidades básicas de aprendizagem”? Segundo o *Relatório*,

houve diferenças de interpretação do termo “básico”, no ponto em que a Declaração intenta definir o que são “as necessidades básicas de aprendizagem”. **Alguns delegados** consideraram importante enfatizar o ponto que: o objetivo não deve ser dar [ao Educando] um mínimo de conhecimento, mas fazê-lo adquirir um máximo de bases sólidas para transitar para outros níveis de ensino, para o curso da vida: Educação para a formação ativa de sua vida própria e da sociedade. **Outros** eram da opinião de que, no texto final da declaração, deveria haver um reforço sublinhador da importância de desenvolver os aspectos espirituais, éticos e morais do ser humano (FINAL REPORT..., 1990, p. 13).

³⁴ “Para o presidente do PNUD, esses valores, [...] considerados em si mesmo, representam uma grande soma. Porém, se postos em perspectiva: 1) representam os gastos com armas de apenas dois dias por parte dos países industrializados, e apenas uma semana de despesas militares nos países em desenvolvimento; 2) esse total constitui apenas 2% do que os países em desenvolvimento são obrigados a pagar pelo serviço da dívida a cada ano” (FINAL REPORT..., 1990, p. 21).

O *significado* do que são “necessidades básicas” tem implicações para a questão “quais conteúdos ensinar?”. E sobre isso houve consensos e *dissensos*.

Os delegados concordaram, em geral, quanto à necessidade de ampliar a definição de educação básica para além da alfabetização e da aritmética simples, concebendo-a como uma ampla gama de habilidades e saberes para a vida [...]. [Todavia,] **vários delegados** advertiram contra o perigo de definição das funcionalidades [da Educação] somente em termos de produtividade econômica (FINAL REPORT..., 1990, p. 13).

Concordaram também que os “conteúdos” deveriam facultar a “aprendizagem efetiva”. Este conceito opunha-se ao uso de dados estatísticos — número total de matrículas ou de anos nas escolas — para provar a aprendizagem dos educandos. *Alguns delegados* sustentaram que “a ênfase deveria recair sobre o acesso a processos de efetiva realização de aprendizagem que são relevantes para as necessidades do indivíduo e [em] sua comunidade” (FINAL REPORT..., 1990, p. 13). Em meio a esse debate, um *sujeito-ativo*, J. P. Grant, diretor executivo do UNICEF, propôs que se “estabelecesse um nível mínimo comum de aprendizagem a ser alcançado por todos os alunos”. E traduziu o que seria esse “mínimo comum” assim: “o objetivo último é que as crianças sejam educadas: sejam alfabetizadas, saibam contar e desenvolvam habilidades para a vida” (FINAL REPORT..., 1990, p. 14). Em oposição a essa delimitação, *outros delegados* argumentaram que “[...] a aprendizagem é um processo de crescimento, e não um produto a ser adquirido: a aprendizagem é uma jornada, não um destino” (FINAL REPORT..., 1990, p. 14).

Sobre esse ponto — acerca do que deveria ser (ensinado e) “efetivamente aprendido” —, manifesta-se uma *contradição*. De um lado, os *sujeitos ativos*, detentores do poder de redigir os preceitos da proposta de EpT, fizeram um emprego “utilitarista” da expressão “*an acceptable level of learning*”; do outro lado, os *sujeitos passivos*, os que participavam da WCEfA mais na condição de ouvintes e para dar quórum legitimador à proposta de EpT, defendiam a aprendizagem como processo, não quantificável, do nível de desenvolvimento criativo do indivíduo, da sua imaginação, de valores espirituais e estéticos, do espírito comunitário etc.

Também eram nítidos os *desacordos* a respeito do *alcance* da proposta de EpT. Consoante o *Relatório*, “**muitos delegados** assinalaram ser a Educação escolar primária tradicional insuficiente como estratégia para garantir Educação para Todos” (FINAL REPORT..., 1990, p. 17). Considerando isso, o *presidente do Senegal* afirmou: “a prioridade à educação básica, embora legítima [...], não significa exclusividade; outros níveis e modalidades de ensino, nomeadamente a educação

técnica e formação profissional, bem como o ensino superior, devem receber atenção [...]” (FINAL REPORT..., 1990, p. 14). Também preocupado com essa “insuficiência”, um delegado da América latina sugeriu: que os países ricos “transferissem, fortemente, tecnologias de alto nível e investigação científica para o Terceiro Mundo, ou vamos continuar condenados a formas elementares de organização, a padrões de vida inaceitáveis e a baixos níveis de desenvolvimento econômico” (FINAL REPORT..., 1990, p. 15).

As ideias dos *sujeitos indeterminados* foram inseridas no *Relatório* como uma maneira de caracterizar as discussões da WCEfA como democráticas. Mas, quando se teve que deliberar sobre o conteúdo das proposições do *corpus* teórico da Declaração e do seu *Quadro de Ação*, predominou o poder de arbítrio do Capital, personificado nos agentes do BM, do PNUD, do FMI, do governo dos EUA etc., fazendo triunfar a tese de que a Educação pode e deve funcionar como meio de cultivo da lógica do Capital. A consequência daninha disso? Os textos finais desses dois documentos da WCEfA ficaram locupletados de assertivas e objetivos em prol do ideário e das práticas capitalistas. Nesse cenário, a Educação que se pode vislumbrar somente pode aparecer como um instrumento de formação do homem para servir ao mundo capitalista.

Toda essa nossa argumentação identificou fortes traços da filiação ideológica da proposta da UNESCO de EpT à lógica econômica-política capitalista. No entanto, na medida em que ela pôs em relevo aspectos limitantes e/ou contraditórios da proposta de EpT como mecanismo do Capital, talvez tenha semeado incertezas dessa filiação. Porém, a linguagem de cunho industrial-comercial dos documentos da WCEfA — *Relatório Final*, *DMEpT* e *Quadro de Ação* — não deixa dúvidas dos seus laços com os ideários e práticas capitalistas. Um olhar retrospectivo e atento aos termos das citações que fizemos desses documentos mostram tais vínculos.

Talvez se possa absolver a UNESCO da acusação de propor EpT somente para favorecer a globalização da lógica capitalista; pelo menos, pode-se concedê-la o benefício da dúvida.³⁵ Mas isto é impossível em relação aos paraninfos financeiros da WCEfA: BM, BIRD, FMI, governos de países ricos etc. Para estes, a EpT deve ser financiada porque fomenta o mundo capitalista. Os meios, alcances, perspectivas e objetivos da proposta de EpT fundam-se na lógica do Capital. No

³⁵ Isto considerando o fato de que a UNESCO, em função dos objetivos para os quais foi criada, defende ideias e práticas concernentes a questões sociais e/ou humanitárias.

entanto, na prática, a eloquência dos apologetas da lógica capitalista não anula a fundamentação multideterminada dos processos educativos. Por conseguinte, não só não consegue confinar os processos educativos dentro dos limites da lógica capitalista, como deixa estes desenvolverem resultados capazes de feri-la.³⁶

2.2.2.2 A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e seus Objetivos

A *World Declaration on Education for All (WDEfA)*³⁷ é um documento exortativo oficialmente elaborado pela UNESCO e aprovado por seus Estados-membros. Ao assinarem a *Declaração*, os governantes dos Estados afiliados comprometeram-se com a tarefa de converter, no âmbito de sua jurisdição, o ideal de educar a todos em práticas de educação para todos.

O conteúdo fundante e essencial da *Declaração* é o *objetivo imperativo de suprir, de modo universal e pleno, as necessidades básicas de Educação pelos homens*. Para viabilizar isso, foi estabelecido que os compromissos assumidos pelos Estados fossem convertidos, *teoricamente*, em documentos, planos de educação, leis etc., e, na forma *prática*, em projetos, em políticas públicas para a Educação etc.

A *Declaração* contém: um preâmbulo, 10 artigos e um textícolo como conclusão. No *Preâmbulo* estão postas as motivações da realização da *WCEfA*. Primeiramente, lembra-se que o adágio de que “toda pessoa tem direito à educação” havia sido consagrado há mais de quarenta anos no seio da *DUDH*. Em seguida, recorda-se que, em função do contínuo descumprimento desse postulado, tornado direito e dever absoluto, global, havia então, por todo o mundo,

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos são analfabetos [...]; mais de um terço dos adultos do mundo não acessam o conhecimento impresso, as novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a sua qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e outros tantos de adultos não conseguem concluir o ciclo [educacional] básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem absorver conhecimentos e habilidades essenciais.

Ao mesmo tempo, o mundo enfrenta um quadro sinistro de problemas, entre os quais: o aumento das dívidas [interna e externa] de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômica, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e, dentro delas, guerras, ocupações, lutas sociais, violências; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-

³⁶ No Capítulo 5 deste Trabalho aprofundarei este parecer ao tratar da proposta de EpT com base na perspectiva Material-dialética de Marx.

³⁷ *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMEpT)*.

ambiente. Esses problemas atropelam os esforços empregados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (WORLD DECLARATION..., 1990, Preâmbulo).

Em função mesmo desse quadro calamitoso, a *Declaração* foi proclamada como um meio de renovação da esperança de conversão do direito de todos à Educação em efetivo processo de Educação de todos. Com essa crença contribuíam o momento histórico “propício”, a ambição de se expandir a lógica capitalista, o congelamento da “guerra-fria”, o interesse obstinado e supostamente neutro das ciências, os avanços tecnológicos e das comunicações etc.³⁸

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos — pela primeira vez na História — seja uma meta viável. Em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre EpT: Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, de mulheres e homens de todas as idades e no mundo inteiro; entendendo que a educação pode colaborar para a conquista de um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; sabendo que **a educação, embora não seja condição suficiente, é fundamental para o progresso pessoal e social**³⁹; reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; admitindo que, de modo geral, a educação que hoje é ministrada tem sérias deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar globalmente disponível; reconhecendo que uma educação básica adequada é decisiva para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações de hoje e futuras uma visão abrangente de educação e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade desse desafio, proclamamos a DMEpT (WORLD DECLARATION..., 1990, Preâmbulo).

O subtítulo da *Declaração* — “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” — é também o título do seu Artigo 1 onde estão prescritos os

³⁸ Isto é expresso pelos Declarantes nos seguintes termos: “o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Vemos emergir, a cada momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo — grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas — é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo [...]. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar” (WORLD DECLARATION..., 1990, Preâmbulo).

³⁹ Compartilho essa ideia. Aliás, para sermos coerentes com a perspectiva dialética, a qual aceitamos, a ideia da Educação como parte condicionada do real, mas que também participa da determinação desse mesmo real, é a posição mais legítima.

“**objetivos**” da proposta de EpT. As palavras dos enunciados dos “objetivos” tentam precisar quais são “as necessidades básicas de aprendizagem” a serem supridas. Neste sentido, o objetivo primeiro determina que se deva:

Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagens:

1 Cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Tais necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto **os** (como conteúdos básicos de aprendizagem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) imprescindíveis para que **os seres humanos possam: sobreviver, desenvolver suas potencialidades em plenitude, viver e trabalhar com dignidade, participar integralmente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, habilitar-se a tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.** A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e o modo de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2 A satisfação dessas necessidades outorga aos membros de uma sociedade a possibilidade e, simultaneamente, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, defender a causa da justiça social, proteger o meio-ambiente e tolerar os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, garantindo respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como trabalhar pela paz e solidariedade internacionais num mundo interdependente.

3 Outro objetivo do desenvolvimento da educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual cada país pode construir, sistematicamente, tipos e níveis mais avançados de educação e capacitação (WORLD DECLARATION..., 1990, Art. 1).

Os itens 1 e 3 *contém a essência do objetivo geral da proposta de EpT*; e seus eventuais produtos estão projetados no item 2. Em conjunto, esses objetivos são um amparo da tese de que *a Educação é uma prática que, no mínimo, favorece o “desenvolvimento humano” e a autonomia das pessoas*. Para evitar que esse direcionamento da EpT se realize e defronte a lógica/poder do Capital, os formuladores da proposta de EpT carregam os demais fins da *Declaração* (e os procedimentos do *Quadro de Ação*) com assertivas que *orientam* as ações pró-EpT para o *telos* de *subordinar* as atividades educativas ao modo de produção capitalista, à lógica e ao poder do Capital.

Os artigos de 2 a 7 estão agrupados sob um título geral, qual seja “EpT: uma visão abrangente e um compromisso renovado”. O Artigo 2 está intitulado “expandir o enfoque”. “Expandir” no sentido de que a resolução de se efetivar EpT ultrapasse o formalismo inerente a um documento que é apenas uma *declaração*.

Artigo 2 - Expandir o Enfoque:

1 Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É preciso um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. [...].

2 O enfoque abrangente, tal como disposto nos artigos 3 a 7 desta Declaração, inclui: universalizar o acesso à educação e promover a equidade [Art. 3]; concentrar a atenção na aprendizagem [Art. 4]; ampliar os meios e o perímetro de ação da educação básica [Art. 5]; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem [Art. 6]; fortalecer alianças [Art. 7]. [...] (WORLD DECLARATION..., 1990, Art. 2).

“Universalizar o acesso” e “promover a equidade” quer dizer: “Educação básica [...] para todas as crianças, jovens e adultos” (WORLD DECLARATION..., 1990, Art. 3). Afinal de contas, a Educação não pode ser dita “para Todos” caso exclua classes sociais, grupos, e mesmo um indivíduo. Logo, sob esta condição, “universalizar” só pode significar Educação para

[...] os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas que trabalham nas ruas; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados, os desabrigados pelas guerras; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (WORLD DECLARATION..., 1990, Art. 3).

No final do Artigo 3, argumenta-se que não se deve ignorar que há pessoas que necessitam de condições especiais para aprenderem. Aliás, a preocupação com a aprendizagem é um foco da proposta de EpT realçado no Artigo 4.

Artigo 4 - Concentrar a atenção na Aprendizagem:

1 A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento real — para o indivíduo e para a sociedade — dependerá, em última instância, de, em função dessas mesmas oportunidades, os educandos aprenderem de fato, ou seja, apreenderem **conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores**. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da **aprendizagem**, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos cursos estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades (WORLD DECLARATION, 1990).

Eis uma missão difícil: “garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotarem plenamente suas potencialidades”, considerando que os processos educativos (formais e informais) são complexos, mutáveis, iniciam-se no nascimento e vão até a morte do indivíduo. Por isso, o Artigo 5 salienta a necessidade da mobilização de agentes e meios capazes de viabilizar EpT, e elenca princípios que deverão ser levados em conta para essa finalidade.

Artigo 5 - Ampliar os Meios e o Raio de Ação da Educação Básica:

[1] A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância [...].

[2] O principal sistema de promoção da educação básica afora a família é a escola. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares e alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escola formal é limitado ou nulo [...].

[3] As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos [...] devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis [...]. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciências, tecnologias, vida familiar [...].

[4] Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de saberes essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além das formas tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos (WORLD DECLARATION..., 1990).

Em coerência com o princípio de que a EpT exige um “enfoque abrangente”, prescreve-se que: “as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional, essenciais para que eles participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (WORLD DECLARATION..., 1990, Art. 6). Contudo, a abrangência será inviabilizada caso não sejam criadas e “fortalecidas alianças” para que a proposta de EpT seja exequível.

Artigo 7 - Fortalecer as alianças:

As autoridades responsáveis pela educação nos planos nacional, estadual e municipal têm a obrigação de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram [sozinhas] a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os setores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e demais trabalhadores da educação; entre instituições educacionais e outros órgãos de governo (como: planejamento, finanças, trabalho, comunicações), e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com comunidades locais, com grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se efetivar a EpT, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países [...] Alianças efetivas contribuem [...] para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica (WORLD DECLARATION..., 1990, Art. 7).

Os artigos 8 e 9 dispõem sobre outros requisitos necessários à concretização dos objetivos da proposta de EpT.

Artigo 8 - Desenvolver uma política contextualizada de apoio:

1 Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são requisitos à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de compromisso e vontade política, respaldados por medidas fiscais apropriadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

2 A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica melhorias do ensino superior e desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato direto com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

Artigo 9 - Mobilizar os Recursos:

1 Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas [...] será preciso mobilizar os atuais e novos recursos financeiros e humanos, sejam eles públicos, privados, voluntários. Cada membro da sociedade tem uma contribuição a dar, lembrando que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, decerto, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2 Um maior suporte por parte do poder público significa organizar recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano, mediante o aumento, em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias para a educação básica. [...]. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, a transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Sobretudo, faz-se necessária uma especial proteção para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o oneroso fardo da dívida externa. Agora, mais do que antes, a educação deve ser considerada uma dimensão fundante de todo e qualquer projeto social, cultural e econômico (WORLD DECLARATION..., 1990, Arts. 8-9).

O Artigo 10 reafirma que o *slogan* da proposta de EpT — satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas — só será executável por meio de uma rede internacional de solidariedade que apoie projetos de EpT.

Artigo 10:

1 Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas [sic], a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas (WORLD DECLARATION..., 1990).

“Responsabilidade comum” que “implica solidariedade internacional” pode ser traduzida como necessidade de as instituições fazerem arranjos e mobilizarem recursos para financiar e/ou subsidiar iniciativas privadas e políticas públicas de EpT em todos os lugares. Tal é o teor dos itens 2 e 3 do artigo 10:

2 A comunidade mundial, incluindo organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação de todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que **acresça os orçamentos nacionais** dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o denso fardo das dívidas que os afligem. **Credores e devedores** devem procurar **fórmulas inovadoras e equitativas** para reduzir esse fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em

desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da **dívida**.

3 As necessidades básicas de aprendizagem devem ser atendidas onde quer que existam. Países **menos desenvolvidos** e com **baixas rendas** apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90 (WORLD DECLARATION..., 1990).

No texto de *Conclusão da Declaração*, seus *subscritores* assim finalizam:

Nós reafirmamos o direito de todos à Educação. [...]. Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. [...]. **As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas.** [...]. Adotamos, portanto, esta DMEpT: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e aprovamos o Quadro de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração (WORLD DECLARATION..., 1990, Conclusão).

A *Declaração* é um ato da UNESCO e seus parceiros na direção de firmar a imprescindibilidade da educação de todos. A pergunta é: a que se presta essa atitude? Em termos formais, tal gesto corrobora o ideal de promover a Educação como bem social universal, direito das pessoas e dever estatal. Mas, em geral, a proposta de EpT da UNESCO é, hegemonicamente, um conjunto de formulações que expressam interesses daqueles que precisam usar de todos os meios, inclusive a Educação, para disseminar a lógica do Capital, tornando esta o fundamento das relações entre os homens e, por consequência disso, favorecer a ordem capitalista.

O conteúdo da proposta de EpT e, em especial a direção dos seus objetivos, são pautados e dirigidos pela premente necessidade de construir bases teórico-práticas da ordem sociopolítica e econômica mundial, que (re)nascia sob a tutela dos imperativos da lógica capitalista após o suposto fracasso do socialismo-comunismo real. Todavia, a exequibilidade desta tarefa não está imune à natureza dialética da realidade, às contradições inerentes aos fundamentos e práticas educacionais. E eis que, em face disso, surge outra questão: a efetividade dos objetivos da EpT, sempre e em todo caso, apenas alimenta os processos de formação dos homens, condicionando-os a agirem em favor de sua própria exploração econômica, opressão política e alienação intelectual e cultural?

2.2.2.3 O Quadro de Ação da Proposta de EpT da UNESCO

O *Quadro de Ação* é um documento anexo ao *Relatório Final da WCEfA*.

Estruturalmente, seu conteúdo está dividido em 4 partes: “*Introdução*”; a primeira seção, na qual são reapresentados os “*objetivos*” e “*metas*” da EpT; outra, onde consta os “*Princípios de Ação*”; e a terceira, que inclui um “*Calendário Indicativo de Implementação* [da proposta de EpT] *para os Anos de 1990*”. Conceitualmente, o *Quadro* é um documento onde estão dispostos alguns princípios e estratégias à implantação da proposta de EpT. Em razão disso, do ponto de vista técnico-operacional, serve “para orientar e encorajar os países no estabelecimento de suas próprias metas de EpT” (FINAL REPORT..., 1990, p. 37). No seu texto de *Introdução*, o *Quadro* é configurado assim:

1 O Quadro de Ação [...] deriva da DMEpT [...] e foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não governamentais, e todos aqueles comprometidos com a meta da EpT. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta: (I) ação direta em cada país; (II) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e (III) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

2 Países, individual ou grupalmente, assim como organizações internacionais, continentais e nacionais, poderão recorrer ao Quadro de Ação para elaborar seus planos de ação e programas próprios, em conformidade com seus objetivos, sua determinação e o interesse de seus representados (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 52).

O *Quadro* vale, pois, como diretriz da tarefa de converter a proposta de EpT da UNESCO em programa ou plano nacional de EpT.⁴⁰ Este, uma vez elaborado, habilita e facilita a celebração de acordos de cooperação e na captação de apoio e financiamento junto às instituições internacionais *interessadas* em realizar a EpT.

Na primeira seção, o inédito são as “metas” da proposta de EpT que, *lato sensu*, são uma forma mais direta de *quantificar* as finalidades da proposta.

O esforço de longo prazo para a consecução da meta [de EpT] pode ser sustentado mais eficazmente caso sejam estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. [...]. Os objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas: (I) indicam ganhos e resultados esperados, relativamente aos critérios de avaliação, em determinado intervalo de tempo; (II) definem as categorias prioritárias (os pobres, os portadores de deficiências etc.); (III) são elaboradas de modo que permitiam comprovar e medir os avanços registrados. Essas metas representam um “pisso” — e não um “teto” — para o desenvolvimento ininterrupto dos serviços e programas de educação (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 52-53).

Em tese, o *Quadro* deixa livre para que cada país fixe suas próprias metas de EpT. Contudo, para ajudar nessa missão, sugere algumas, tais como: “cuidados com

⁴⁰ Esse caminho foi o seguido pelo governo brasileiro quando elaborou, ao longo de 1993, o *Plano Decenal de Educação para Todos (PDEpT)*, plano esse que foi nosso objeto de estudo e será tema da nossa exposição nas subseções 2.3.3 e 2.3.4.

o desenvolvimento infantil”; “acesso universal e conclusão da educação fundamental”; “redução da taxa de analfabetismo adulto à metade do nível registrado em 1990”; que as pessoas adquiram “conhecimentos, habilidades e valores” necessários ao seu “desenvolvimento racional e constante”, elementos esses que se materializam como “mudança de comportamento” e capacidade de “intervenção” dos indivíduos que as adquiriram (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 53).

A segunda seção do *Quadro* traz os “princípios de ação”, que são guias de elaboração de propostas e quadros de ação de EpT. No entanto, tais “princípios” não devem ser admitidos como dogmas, uma vez que as necessidades educacionais e os meios de satisfazê-las variam conforme o tempo e o lugar. Em sentido analógico, os “princípios” são uma espécie de fármaco, prescrito em receituário por peritos. Sem embargo, os “princípios” poderão ser manipulados com o fito de se conseguir a fórmula adequada às necessidades de cura do enfermo.

Os “princípios de ação” preconizam os seguintes procedimentos: **1)** identificar, através de um processo que tenha a “participação ativa de grupos e das comunidades”, os sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade e a demanda real por serviços de educação básica, seja esta demanda por “escolaridade formal” ou “não formal”; **2)** considerar que, a tarefa de educar, em razão da sua amplitude e complexidade, requer “ações e estratégias multissetoriais” e o engajamento efetivo e responsável de todos: Estado, instituições privadas etc.; **3)** realizar “ações conjuntas com organizações não governamentais”; **4)** buscar “cooperação bilateral e multilateral” visando à conquista de suporte técnico-financeiro (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 53-54).⁴¹

Após a explanação desses “princípios”, foi sugerido um “calendário indicativo de realização da EpT para os anos 90” (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 62-64) com atividades do *Quadro de Ação* a serem cumpridas em três etapas.

A primeira, uma etapa preparatória (1990-91) em que “governos e organizações [incluindo ‘os parceiros internacionais’ da proposta de EpT] devem

⁴¹ Os procedimentos dos “princípios de ação” são divididos em três níveis de “ação prioritária”: “nível Nacional”, “nível Regional (Continental, Subcontinental e Intercontinental)” e “nível Mundial”. As ações “prioritárias nacionais” são: avaliar necessidades e planejar ações; desenvolver um contexto político favorável; definir políticas para a melhoria da educação básica; aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas, mobilizar canais de informação e comunicação; estruturar alianças e mobilizar recursos. As “ações regionais” requerem o intercâmbio de informações, experiências e competências entre os interessados em realizar EpT. As “ações em nível mundial” são: cooperação internacional; fortalecimento das capacidades nacionais; prestação de apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 54-62).

estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 55). Nesta etapa, cabem: planejar tarefas, delinear políticas públicas, mobilizar meios (mídias, escolas etc.) e recursos (humanos, financeiros etc.) que visem a efetivação da proposta de EpT. Após este preparo, dar-se-ia a “primeira etapa de implementação dos planos de ação (1990-1995)”. Neste momento, “os organismos nacionais de coordenação irão monitorar a implantação e propor ajustes aos planos” de EpT (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 55).

Em um “período intermediário” (1995-1996), “os governos e as organizações” fariam “a avaliação” da EpT projetada e instalada e, se necessário, executar os “ajustes” em seus próprios planos de EpT. O resultado da avaliação e dos ajustes se tornariam o conteúdo da “segunda etapa de implementação dos planos de ação e apoio regional e internacional” (1996-2000). E, tal como a primeira, esta etapa deveria ser também objeto de análise entre 2000 e 2001, a fim de se poder “avaliar as realizações e empreender uma ampla revisão das políticas [de EpT] aos níveis regional e mundial” (FRAMEWORK FOR ACTION, 1990, p. 56).

2.2.3 A Conferência de Cúpula de EpT e o Fórum Mundial de EpT

Para avaliar e refazer as atividades do “calendário indicativo” de implantação da EpT para os anos 90, de modo a manter vivo e renovado o compromisso dos Estados para com a proposta de EpT, a UNESCO *organizou a Conferência de Cúpula de EpT*, em Nova Delhi (1993), e o *Fórum Mundial de EpT*, em Dakar (2000). Estes eventos, em geral, serviram para ratificar a necessidade de se cumprir os objetivos e metas da *Declaração de EpT* e do *Quadro de Ação de Jomtien*. Especificamente, o *Fórum Mundial* avaliou resultados das políticas de EpT que haviam sido postas em prática ao longo dos anos 90 pelos governos de países afiliados à UNESCO. Já a *Conferência de Delhi* foi prevista como uma atividade da “primeira etapa de implementação dos planos de ação (1990-1995)”.

A Conferência de Cúpula de Nova Delhi, realizada no período de 13 a 16/12/1993, sob o patrocínio da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (UNFPA) e do UNICEF, teve o objetivo de continuar o debate mundial sobre a política de EpT, tendo como participantes os nove países em desenvolvimento mais populosos (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – EpT 9) (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994, p. 5).

Em harmonia com a meta de expansão do capitalismo, era estratégico o foco nos países onde crescia o consumo, o que exigia maior produtividade de mercadorias; isto, por seu turno, requer e implica maior e melhor formação/preparo para o mundo capitalista, com o que a efetividade da EpT cooperaria.

Os produtos da *Conferência de Cúpula* foram: a *Declaração de Nova Delhi* e seu *Guia de Ação*. Na *Declaração*, seus signatários afirmam que, por estarem

[3] cientes do papel vital que a educação terá que cumprir no desenvolvimento das nossas sociedades, asseveramos, por esta Declaração, que até o ano 2000 ou o mais rapidamente possível:

3.1 garantiremos a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não seja negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado [...].

3.2 consolidaremos esforços dirigidos à educação básica de jovens e adultos proporcionada por entidades públicas e privadas, melhorando e ampliando nossos programas de alfabetização e educação de adultos [...];

3.3 eliminaremos disparidades de acesso à educação em função de sexo, idade, renda, família, diferenças (culturais, étnicas e linguísticas) e distância geográfica;

3.4 melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e encetar reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais;

3.5 [...] atribuiremos a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica [...];

3.6 mobilizaremos todos os setores de nossas sociedades em prol da EpT, endossando por este instrumento o *Guia de Ação* que acompanha esta *Declaração* e nos comprometendo a revisar nosso progresso a nível nacional e a compartilhar nossas experiências entre nós e com a comunidade global (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994, p. 19).

O conteúdo da *Declaração* e do *Guia de Ação de Delhi*, substancialmente, nada acresce à *Declaração* e ao *Quadro de Ação de Jomtien*. De novo, o evento de *Nova Delhi* tinha apenas a tarefa de reforçar e dar especificidade às receitas de *Jomtien*, conforme os interesses, possibilidades e necessidades dos nove países que dela participaram. Mas, em geral, os problemas enfrentados pelos países mais populosos (e em vias de desenvolvimento econômico) não se diferenciavam muito das dificuldades enfrentadas pelos países com menor densidade demográfica.

Segundo o *Guia de Delhi*, tais problemas eram: maior “acesso à educação básica” (para crianças e adultos, especialmente as mulheres); “disparidades de acesso” (gênero e idade) à escola; má “qualidade de educação e resultados de aprendizagem”; escassos “recursos” (materiais e financeiros); pouco “envolvimento da sociedade na organização e gerenciamento da educação”. E as “diretrizes” estratégicas para sanar esses problemas deveriam constituir um “plano nacional de

ação” de EpT que: “garantissem educação básica para todas as crianças”; “apoiasse programas educacionais para jovens e adultos”; “eliminasse disparidades de acesso e de igualdade”; “melhorasse a qualidade e relevância da educação”; “atribuísse a mais alta prioridade à educação básica”; “mobilizasse todos os setores da sociedade”. Outro encaminhamento seria: cooperação internacional entre os nove países populosos para: compartilhamento de experiências acerca dos seus respectivos sistemas de educação básica; divisão de responsabilidades e autoridade dentro do governo; identificação de formas de ajudar populações economicamente menos favorecidas, etc. (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994, p. 23-33).

O *Fórum Mundial de Educação para Todos* foi um evento de avaliação das ações de EpT organizado pela UNESCO. Realizado em Dakar, capital do Senegal, de 26 a 28/04/2000, foi precedido de encontros preparatórios. Aconteceram

cinco conferências regionais de EpT (da África subsaariana, em Joanesburgo; da Ásia e Pacífico, em Bangkok; dos Países árabes e África do Norte, no Cairo; das Américas e Caribe, em Santo Domingo; da Europa e América do Norte, em Varsóvia); e de uma conferência dos 9 países mais populosos do mundo e em vias de desenvolvimento [os mesmos de Nova Delhi], em Recife (FÓRUM MUNDIAL DE EpT, 2001, p 14).

Primeiramente, como preparo para o *Fórum de Dakar*, cada governo fez um encontro interno para avaliar os rumos dos seus planos e políticas públicas de EpT. Em seguida, levaram os resultados (quantitativos e qualitativos) encontrados para “conferências preparatórias” para o *Fórum*. No caso do Brasil, para a *Conferência Regional Preparatória de Recife*, de 31/01 a 02/02, e a de Santo Domingo, capital da República Dominicana, realizada de 10 a 12/02, ambas no ano 2000.

O *Fórum* cumpriu uma normativa da “agenda” do evento de Jomtien que previa que, ao final da década de instalação dos projetos de EpT (1990-2000) pelos Estados, dever-se-ia proceder, até 2001, a “avaliação das realizações” a fim de se “rever as políticas de EpT”. O produto das ações avaliativas e revisionistas constituiu o documento *Marco de Ação de Dakar*, que atualizou e projetou os novos objetivos/metasp da proposta de EpT. Esse documento está dividido em duas partes. A primeira, nomeada de *Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*, é uma espécie de “declaração” final do *Fórum*; a segunda é um “guia de ação” intitulado *Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar*. O *Fórum* também ratificou acordos firmados em outros eventos, organizados ou não pela UNESCO, ao longo dos anos 90.⁴² Essa

⁴² Alguns desses eventos são: *Cúpula Mundial pelas Crianças* (1990); *Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento* (1992); *Conferência Mundial de Direitos Humanos* (1993); *Conferência Mundial*

ratificação, em tom de encorajamento, se deu porque o sentimento dos participantes do *Fórum* era de que os compromissos (objetivos, metas, estratégias etc.) com a proposta de EpT não estavam sendo satisfatoriamente cumpridos pelos países.

5 A Avaliação de EpT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas esteja longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um **emprego proveitoso** e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma EpT, metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades (FÓRUM MUNDIAL DE EpT, 2001, p. 8).

Em face deste panorama negativo, a decisão é que:

2 Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EpT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

3 Nós reafirmamos a visão da DMEpT (1990), apoiada pela DUDH [1948] e pela Convenção sobre os Direitos da Criança [1989], de que **toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades** (FÓRUM MUNDIAL DE EpT, 2001, p. 8).

A julgar pelo teor desse último item (3), parece que a EpT é proposta para desenvolver as causas de cunho intrinsecamente humanísticos. Para afastar essa ilusão, os ideólogos e agentes da lógica do Capital reafirmam a EpT em função dos eventuais benefícios que ela proporcionaria ao mundo econômico-sociopolítico capitalista. Neste sentido, garantem que: **“6 - A educação [...] é a chave para um desenvolvimento sustentável [...] e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias [— cada vez mais movidas pela lógica do Capital —] do século XXI”** (FÓRUM MUNDIAL DE EpT, 2001, p. 8). Seguindo essa lógica de reafirmação, os objetivos de EpT de documentos anteriores são repropostos aos estados para que sejam cumpridos em novos prazos.

sobre *Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade* (1994); *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social* (1995); *Quarta Conferência Mundial da Mulher* (1995); *Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de EpT* (1996); *Conferência Internacional de Educação de Adultos* (1997); *Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil* (1997) (FÓRUM MUNDIAL DE EpT, 2001, p. 9, item 9).

7 Todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002. Estes planos devem ser integrados em um marco mais amplo de **redução da pobreza e de desenvolvimento**, e devem ser elaborados por meio de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros. Os planos irão abordar problemas relacionados com o subfinanciamento crônico da educação básica, estabelecendo prioridades orçamentárias que reflitam um compromisso em alcançar os objetivos e as metas de EpT o mais cedo possível ou no máximo até 2015. Também definirão estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais, com um compromisso claro com a educação de meninas e a equidade de gênero. Os planos darão forma e conteúdo para os objetivos e estratégias estabelecidos neste documento e para os compromissos estabelecidos durante a sucessão de conferências internacionais dos anos 90 (FÓRUM MUNDIAL DE EpT, 2001, p. 9).

O novo prazo para alcançar os objetivos/metasp de EpT é o ano 2015. E as novas-velhas diretrizes de EpT estão prescritas nas *Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar*. Esta parte, em geral, é uma repetição detalhada das ideias da seção *Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*. Esta, por sua vez, praticamente, é a reiteração de ideias e estratégias descritas nos documentos de Jomtien. Sendo assim, é improfícuo fazer mais considerações sobre os documentos de Dakar.

Por fim, cabe enfatizar que a *Declaração* e o *Quadro* foram formatados e disponibilizados para servirem de fonte inspiradora/doadora de significados/rumos aos planos nacionais de EpT. O escopo de transformar a ideia de educar a todos em proposta de EpT, e apresentá-la aos estados como um imperativo universal, foi premeditado pelos organizadores/patrocinadores da WCEfA. Como, para efeitos deste trabalho, interessa-nos o caso brasileiro, veremos, a seguir, sobre *como* e *em que termos* os governantes do Estado brasileiro (Eb) aderiram à proposta de EpT.

2.3 Recepção e apropriação da Proposta de EpT pelo Eb

Nas seções precedentes, apresentamos que a UNESCO adotou a ideia de educar a todos e, posteriormente, transformou-a em proposta de EpT a ser efetivada pelos governos de Estados como planos/projetos/políticas nacionais de EpT. Aqui neste espaço, nossa intenção é expor o processo de recepção e apropriação da proposta de EpT pelo Eb. A exposição disso será feita considerando: **1)** a participação do Brasil nos eventos de EpT realizados pela UNESCO nos anos 90; **2)** o conteúdo do *Plano Decenal de EpT (PDEpT)* elaborado pelo Eb ao longo do ano 1993. Outro desígnio é demonstrar que os governantes do Eb, na medida em que admitiram a *necessidade* e a *legitimidade* da proposta de EpT, converteram-na

numa espécie de “núcleo duro” paradigmático da tarefa de elaborar leis, documentos, programas etc., que deram formato às políticas públicas educacionais brasileiras a partir de 1994. Dessa forma, a ideia e proposta de EpT se tornaram centrais no contexto educacional brasileiro das últimas duas décadas; daí a importância de se estudar esse tema. Antes disso, porém, faremos uma interposição de notas históricas relativas à *presença* da ideia de EpT no interior do Eb.

2.3.1 Registros da pré-sença da ideia de EpT em documentos do Eb

Para não mergulharmos na História do Brasil colonial e imperial — isto extrapolaria os objetivos da nossa exposição —, consideramos que o gesto inicial mais importante do Eb na direção de reconhecer a Educação como um bem social foi o Decreto nº 346, de 1890, já no período republicano, que criou a “Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos”. (EDUCAÇÃO NAS MENSAGENS..., 1987, p. 533). Em 1930, por meio do decreto nº 19.402, de 1930, foi instituído “o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” (EDUCAÇÃO NAS MENSAGENS..., 1987, p. 543).

Em que pese as limitações desses decretos, é certo que eles criaram instituições responsáveis pela Educação, elevando-a a condição de tarefa do poder estatal. Contudo, naquela época, a Educação ainda não é assumida como direito de todos e dever do Estado. Os primeiros planos/projetos/políticas estatais para a Educação foram propostos através das chamadas “reformas no ensino”: a de Carlos Maximiliano, a de Lima Vaz, a de Rivadávia Correia etc. (RIBEIRO, 2003).

A primeira recepção da ideia de educar a todos ocorreu nos anos 1920, com o movimento em defesa de uma “escola Nova”, que culminou, em 1932, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Este documento foi subscrito por 25 pessoas da elite intelectual brasileira; dentre estes, os educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Seu conteúdo pode ser admitido como o precursor brasileiro da proposta de EpT lançada pela UNESCO em 1990. O *Manifesto*, em seu Artigo 1, propunha que:

- a) A educação é considerada em todos os seus graus como **uma função social e um serviço essencialmente político** que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais.
- b) Cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e em leis ordinárias pela União [...] e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação.

c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma **educação integral**; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; **única para todos** e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) **gratuita e obrigatória** [...] (RIBEIRO, 2003, p. 108).

A *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, proclamada em 1934, em seu artigo 149 — provavelmente, em parte, por causa da força intelectual e política dos membros do movimento pela “Escola Nova” —, refere-se à Educação nos seguintes termos: “A Educação é **direito de todos** e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, [...] de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva [...] a consciência da solidariedade humana”. No Artigo 150, prescreve-se que: compete à União fixar o Plano Nacional de Educação (PNE). Aliás, “todas as constituições posteriores [à de 1934], com exceção da *Carta de 1937*, incorporaram, explícita ou implicitamente, a ideia de um PNE” (EDUCAÇÃO NAS MENSAGENS..., 1987, p. 549).

A determinação da obrigatoriedade dos poderes públicos estatais para com a Educação, doravante, tornou-se assídua nas constituições federais subsequentes: de 1946 (Art. 166), de 1967 (Art. 176) e de 1988 (Art. 205). Semelhantemente, a determinação para que o Eb propusesse um PNE apareceu seguidamente nos textos constitucionais. Em 1962, após a aprovação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (Lei nº 4.024, de 1961), por iniciativa do MEC, surge o primeiro PNE (BRASIL. PNE, 2001, p. 23-24). No texto original do Artigo 214 da atual *Constituição Federal* (CF) brasileira constava a determinação para a formulação do “PNE de duração plurianual⁴³”.

Em 1996, foi aprovada a atual *LDBEN* (Lei nº 9394) que prescreve em seu Artigo 9, inciso I, que a União, em colaboração com os seus entes federativos (estados e municípios) deve elaborar o PNE. No Artigo 87, § 1 da *LDBEN*, o legislador é categórico ao fixar que “a União, no prazo de um ano de publicação desta Lei encaminhará, ao Congresso Nacional, o PNE, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a DMEpT” (BRASIL. *LDBEN*, 1996).

Essa prescrição taxativa de que o PNE brasileiro deve ser elaborado em “sintonia com a *DMEpT*” é um indicativo da pujança com que a proposta de EpT foi acolhida como *diretriz* dos planos e políticas públicas para a Educação no Brasil. Essa sintonia, contudo, fora estabelecida ainda em 1993 durante as atividades

⁴³ A atual redação do Artigo 214 (BRASIL. CF, 1988) dada pela EC nº 59/ 2009, estabelece que o “PNE deve ter duração decenal”.

nacionais preparativas da *Conferência de Delhi*. Naquela ocasião, o governo brasileiro decidiu converter a proposta de EpT da UNESCO em *PDEpT* e apresentá-la em Delhi. Desde então, esse *Plano* tornou-se doador da forma e de fórmulas para a constituição dos conteúdos (objetivos, metas, estratégias etc.) das políticas públicas socioeducacionais brasileiras.

2.3.2 Tópicos sobre a participação do Brasil nas conferências de EpT

Na condição de Estado-membro da UNESCO, o Brasil foi representado na *WCEfA de Jomtien* e é um dos signatários da *DMEpT*. Com essa atitude, acolheu como sua a proposta de EpT da UNESCO. Esse acolhimento obrigou-o a assumir a tarefa de *formatar e executar um plano nacional estatal de EpT*. O conteúdo desse plano deveria corresponder ao conteúdo da proposta da UNESCO. O Eb, para cumprir suas obrigações, teria que, primeiro e internamente, e com o apoio dos “países desenvolvidos” e de instituições e agências internacionais, articular para elaborar e aprovar um plano nacional de EpT que respaldasse e guiasse as ações de formatação e execução de políticas públicas estatais de Educação.

Apesar da acolhida, o fato é que, até meados de 1993, o governo brasileiro (e outros) não havia se mobilizado para efetuar as ações da “etapa preparatória (1990-1991)”⁴⁴ da proposta de EpT da UNESCO. Essa inércia obstruiu “a etapa de implementação dos planos de ação” (1990-1995). Por causa disso, a UNESCO resolveu “intervir” e convocou a *Conferência de Cúpula de Nova Delhi*.

O critério demográfico, eleito para identificar os países aptos a participarem da *Conferência de Delhi*, abarcou o Brasil. Ademais, em um livreto intitulado *O que é o Plano Decenal de EpT (1993-2003)*, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), diz-se que nossa participação deveu-se também “ao fato de o Brasil ser um dos nove países que apresentavam **baixa produtividade** do sistema educacional” (BRASIL. MEC, 1993b, p. 3). Na *Conferência de EpT de Delhi*,

o Brasil participou ativamente dos diversos painéis programados e contribuiu para o texto final da Declaração de Nova Delhi e do Guia de Ação, ambos aprovados pelos Chefes de Estado/Governo ou seus

⁴⁴ Parte dessa inação pode ser explicada como consequência das conturbações e mudanças pelas quais passava o comando central do governo brasileiro. Por ocasião dos encontros preparativos da *WCEFA*, em outubro de 1989, José Sarney comandava o poder executivo. A *Conferência* aconteceu de 5 a 9/3/1990; no dia 15 deste mesmo mês, havia tomado posse como Presidente da República, Fernando Collor de Mello. Mas este só governou até 2/10/1992, quando renunciou e, então, assumiu o cargo de presidente o senhor Itamar Franco, que governou até 1/1/1995.

representantes. Além disso, **o Brasil apresentou o [seu] PDEpT (1993-2003)**, elaborado durante o ano de 1993, após um amplo debate em todo o território nacional (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994, p. 5).

O *PDEpT* representou: 1) a resposta, com atraso, do governo brasileiro às atividades previstas na agenda de Jomtien; 2) o momento histórico em que *o Eb assumiu a proposta da UNESCO de educar a todos os indivíduos como fundamento de suas leis, documentos etc., como arquitetura diretora de suas políticas públicas e programas para a área da Educação*.

O Brasil participou também de outros eventos sobre EpT. Por exemplo, de uma conferência em Recife, Brasil. Este encontro serviu de base para a conferência continental de EpT das Américas e do Caribe, em Santo Domingo, República Dominicana. E os resultados desta última, por sua vez, subsidiaram as atividades de avaliação da EpT no *Fórum Mundial de EpT* da UNESCO, em Dakar, no ano 2000.

Em 2000, o *PDEpT* vigorava e moldava os rumos da Educação formal no Brasil. Muitas informações e dados haviam sido produzidos desde 1993 e estavam disponíveis para serem compartilhados com outros países, ou para servirem à prestação de contas junto às agências internacionais que fomentavam a EpT.

2.3.3 Notas sobre as condições e o processo de elaboração da Proposta de EpT do Eb

Convém fazer breves considerações acerca das condições internas em que a proposta de EpT foi acolhida pelo Eb, e especialmente dissertar sobre o processo que a converteu em *PDEpT*. Com esse intuito, destacamos, em linhas gerais, alguns pressupostos teóricos e acontecimentos — de cunho histórico, filosófico, econômico, político etc., — antecedentes e determinantes do plano brasileiro de EpT.⁴⁵

O Brasil, como parte que é de uma totalidade, não estava isolado e tampouco imune à conjuntura histórica em que nasceu a ideia/proposta de EpT. As relações comerciais, políticas, culturais, diplomáticas etc., do Eb daquele período o ligavam diretamente ao ideário e às práticas (filosóficas, econômicas, políticas etc.) dos países capitalistas ditos “desenvolvidos”. E estes, utilizando-se do poder econômico-político e bélico que detinham, faziam prevalecer sua cobiça por expansão e domínio das condições sob as quais se organizava a vida social via organismos financeiros

⁴⁵ Alguns desses pressupostos e fatos já foram expostos na subseção 2.2.1 deste Capítulo.

internacionais: FMI, PNUD, BM etc. Não por acaso, estas instituições patrocinaram e ajudaram na organização e realização da *WCEfA 1990*, oportunidade em que a UNESCO apresentou, aos seus Estados-membros, *sua* proposta de EpT como um imperativo do bom caminho ético-social-político-econômico.

Outro ponto relevante é o reconhecimento de que a *WCEfA*, a *DMEpT* e seu *Quadro de Ação* são as bases teóricas principais do *PDEpT* do Eb (BRASIL, 1993b, p. 3). Reconfirmando esses liames, os objetivos do plano brasileiro são apresentados como “respostas às determinações constitucionais e legais⁴⁶, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional [com a Educação de todos] firmado na Semana Nacional de EpT, e às Recomendações e Acordos assumidos no âmbito internacional” (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 37).

Em razão do conturbado momento econômico-político em que foi lançada a proposta da UNESCO de EpT — término da guerra-fria, abertura das economias “comunistas” ao mercado (industrial, comercial, financeiro etc.) globalizado, fim de “ditaduras comunistas”⁴⁷ etc. —, era imprescindível que os processos de criação e execução dos projetos de EpT parecessem *democráticos*. Isto fica nítido na narrativa explicativa da “metodologia de elaboração do Plano”, sintetizada assim:

O PDEpT foi concebido para ser um **instrumento de lutas e alianças em prol da recuperação da educação básica, acima de partidos e de ideologias**. Para cumprir essa condição, foi elaborado como **uma proposta de governo para ser amplamente discutida**. Em decorrência disso, ele foi enviado pelo Ministério da Educação e do Desporto às 27 unidades federadas e aos quase cinco mil municípios do País, com ofício do Ministro da Educação e do Desporto solicitando a elaboração dos Planos Decenais Estaduais e Municipais. Foi enviado, também, a inúmeras entidades governamentais e não governamentais, para receber críticas e sugestões. Essa metodologia decorre da necessidade de o País ter uma política educacional, seguida de compromissos públicos que sejam permanentes e não se encerrem com o término de mandatos dos executivos do poder público. [...] (BRASIL. PDEpT, 1993b, p. 3).

Para ofertar mais informações ao leitor sobre o suposto “processo democrático” de elaboração das propostas de EpT do Eb, eis o seguinte resumo: o governo central brasileiro, através do MEC, instituiu um “grupo (de trabalho) executivo” que, com os documentos de Jomtien em mãos e contando com o suporte técnico de um “comitê consultivo”, promoveu por todo o país debates sobre a proposta governamental de EpT, culminando com a realização da “*Semana Nacional*

⁴⁶ Aí, certamente, referência aos textos de leis, tais como: *Constituição Federal do Brasil* (1988), Artigos 205 a 214; a Lei nº 8.069 (*Estatuto da Criança e do Adolescente*), de 1990 etc.

⁴⁷ Em verdade, muitos regimes políticos ditatoriais, totalitaristas, existiam disfarçados de sistema econômico-político comunista.

de *EpT*". O produto final dessa *Semana* foi o documento "*Compromisso Nacional de EpT*", que foi "assinado publicamente" e se tornou "o documento balizador do *PDEpT*" (BRASIL. PDEpT, 1993b, p. 3).

Os membros do "comitê consultivo", todavia, sugeriram que o *Plano* fosse admitido, de início, unicamente como "proposta do governo". e que para ter maior apoio, o mesmo deveria seguir sendo objeto de "discussões com a sociedade" em geral, tendo como meta se converter em plano nacional estatal de *EpT*. Em face dessa sugestão, o "grupo executivo" criado pelo MEC aceitou fazer novos debates sobre o *Plano*, o que ocorreu entre julho e novembro de 1993.

Sem citar quais, o texto que faz a introdução ao *PDEpT* garante que o grupo executivo do *Plano* "procurou incorporar consensos e tendências" (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 14) oriundas dos debates pelo país. Finalmente, o *PDEpT* do Eb ficou pronto para ser levado à *Conferência de Delhi*. Ao seguir todo esse trâmite, o *Plano* supostamente teria conquistado o *status* de documento público-nacional-estatal-democrático de *EpT*. Mas, em verdade, o plano não perdeu o *status* de governamental plutocrático porque, enfim, a redação das suas duas versões, tanto a do texto inicial quanto a do texto final, foram escritas pelos membros do grupo executivo indicados pelo governo.⁴⁸

⁴⁸ Cito o texto que detalha o processo de formatação da proposta brasileira de *EpT*:

"O primeiro passo [1] foi articular, **sob a coordenação e responsabilidade do MEC**, a composição de um **Grupo Executivo** constituído por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Para dar apoio ao processo de elaboração e ampliar sua **dimensão política e técnica**, foi instituído [2], também, o **Comitê Consultivo do Plano**, integrado inicialmente pelas seguintes entidades: CONSED, UNDIME, CFE, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); CNI; CNBB/Movimento de Educação de Base, CNTE, UNESCO e UNICEF. Posteriormente [3], este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a OAB e o Ministério da Justiça. A mobilização das entidades participantes do Comitê Consultivo do Plano propiciou [4] o desencadeamento de uma série de debates, em todo o País, sobre seus mais importantes problemas educacionais e a respeito das alternativas estratégicas para enfrentá-los. Em sequência [5], as contribuições oferecidas por estes debates foram consolidadas durante a **Semana Nacional de EpT** realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, e [6] incluídas no Plano Decenal [de *EpT*]. É importante ressaltar que, ao encerrar-se essa Semana, os representantes das três esferas de governo (federal, estadual e municipal) firmaram [7] o **Compromisso Nacional de EpT**, estabelecendo **diretrizes norteadoras das políticas da educação** para os próximos anos. A associação das demais entidades participantes ampliou a representatividade social da iniciativa. Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PDEpT, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. Por uma sugestão do Comitê Consultivo do Plano, [8] a primeira versão do Plano Decenal, concluída logo após a realização da Semana Nacional de *EpT*, em junho de 1993, configurou-se como **proposta de governo** para ser discutida com toda a sociedade [como que para se transformar numa proposta de Estado].

Do ponto de vista dos seus escritores, o caráter democrático do *PDEpT* advém do fato de ele ser uma síntese dos interesses de entes federativos e da sociedade em geral. O *Plano* teria, portanto, o mérito de ser um planejamento de todos e para todos, qualificando-se como ação de Estado e não apenas de governo. Assim adjetivado, o *PDEpT* foi apresentado como um instrumento estatal capaz de “concentrar esforços e recursos” em prol da Educação, e apontar “estratégias” adequadas para “combater o imediatismo dos programas, as ações descoordenadas e isoladas” (BRASIL, PDEpT, 1993a, p. 14-15) na área educacional.

Porque supostamente emanado da vontade e das necessidades da sociedade e de suas formas de representação, os feitores do *PDEpT* sentiram-se autorizados a caracterizá-lo como unidade da diversidade, como instrumento *redentor*, provedor e realizador da *democracia*. Eles entendem que o *Plano* expressava as necessidades da sociedade por mais Educação, carência esta a ser suprida com a execução dos objetivos e metas do *PDEpT*. Conforme um documento do governo, “o PDEpT (1993-2003) representa uma possibilidade efetiva de recuperação da educação pública brasileira”. (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994, Introdução).

Suas diretrizes e estratégias de implementação, concebidas da periferia [da sociedade] para o centro [o governo], em movimento inverso ao tradicional, indicam nova direção e começam a alterar, de forma substantiva, o atual cenário educacional brasileiro, edificando em novas bases uma escola de qualidade (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994, p. 5).

Em um esforço para precisar o significado e alcance do *Plano*, afirma-se que:

O PDEpT não se confunde com o PNE [de duração plurianual], previsto na *Constituição* e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino⁴⁹. [...].

O Ministério da Educação e do Desporto, acatando esta sugestão, colocou em debate [9] essa primeira proposta de Plano, em todo o território nacional, nos Municípios, nos Estados, nas entidades representativas da sociedade civil, nas universidades e no âmbito do poder legislativo e judiciário.

Esta orientação deu ensejo [10] a um amplo debate e confronto de ideias. De julho a novembro [de 1993] foram realizadas várias reuniões para debater o Plano Decenal nos Estados e nos Municípios, com vistas à elaboração dos planos decenais municipais e estaduais. [...].

Paralelamente, o MEC enviou o Plano a inúmeros segmentos sociais, promovendo posteriormente, nos dias 4 e 5 de novembro, [11] uma reunião específica sobre o Plano com as entidades não governamentais, oportunidade em que [12] foram apresentadas e debatidas críticas e sugestões oriundas dos segmentos dos trabalhadores, patronais, acadêmicos, pais de alunos, defesa dos direitos de cidadania, associações de classe.

Desta reunião participaram: CRUB; Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; SBPC; Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fundação Carlos Chagas; CUT; CGT; Fundação Bradesco; SENAI; SESI; SENAC; Instituto Euvaldo Lodi; OAB; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP); Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos (FINAPA); Confederação das Mulheres; Associação Brasileira de Antropologia; CNTE; ANPAE” (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 12-13).

⁴⁹ A classificação atual da Educação em modalidades e níveis de ensino foi dada pela *LDB* de 1996. O texto constitucional de 1988 fixa que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito [...]”. (BRASIL. CF, 1988, Art. 208).

Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade neste momento, o PDEpT responde ao dispositivo constitucional [Art. 214] que determina "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 14).

Por fim, uma nota para realçar que o *PNE* tem maior dimensão e densidade que o *PDEpT* porque este elegeu apenas o “nível Fundamental” como grau a ser ofertado para todos. Esta delimitação, porém, perdeu a razão de ser com sanção da atual LDBEN, em 1996, que determinou que “a Educação básica compõe-se pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL. LDBEN, Art. 21, 1996). Sendo assim, daí em diante, as políticas/projetos de EpT do Eb exigiam ser ampliadas de modo a alcançar os demais níveis de ensino. Somente assim o Eb poderia cumprir os termos da proposta EpT com a qual havia se comprometido na *WCEfA de Jomtien* e reafirmado na *Conferência de Delhi* nos seguintes termos: “cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação [...] e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela **universalização da educação básica**” (BRASIL, 1993a, p. 11).

2.3.4 O conteúdo do PDEpT do Eb

O *PDEpT* do Eb — seus objetivos, sua agenda, estratégias etc.— foi concebido em função dos documentos da *WCEfA (Declaração e Plano de Ação)*, referendados pela *Conferência de Delhi (Declaração e Guia de Ação)*.⁵⁰ O *PDEpT* foi apresentado pelo então Ministro da Educação, Murilo Hingel, nos seguintes termos:

As teses centrais da Declaração de Nova Delhi e do Guia de Ação coincidem com as que são defendidas pelo Plano Decenal [de EpT do Eb]. A rigor, são teses consensuais que expressam o anseio e a necessidade de assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, conhecimentos básicos indispensáveis a uma vida plena e produtiva, que constitui a pedra angular de um regime autenticamente democrático. Nunca a democracia precisou tanto da educação como nos dias de hoje. O diálogo em todos os seus níveis e esferas, entre as pessoas, entre as nações, requer um patamar mínimo de conhecimento e cultura. A isto, adicione-se o imperativo contemporâneo a que estão sujeitos todos os países, isto é, sem uma base comum de educação e conhecimento, as expansões do processo produtivo e do trabalho estarão prejudicadas comprometendo a própria aspiração **de cidadania plena** (CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI, 1994, p. 5).

O texto do *PDEpT* está dividido em cinco partes, que são: uma introdução; um relato da “situação e perspectivas da Educação Fundamental” no Brasil; um bloco que elenca “obstáculos a serem enfrentados” para efetivação dos projetos de EpT;

⁵⁰ A semelhança entre a linguagem do *PDEpT* e as escrituras da UNESCO não é mera coincidência.

uma seção onde estão sugeridas “estratégias para a universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo”; por fim, uma parte onde são indicadas “medidas e instrumentos de implementação do Plano”.

A primeira parte do *Plano* contém essencialmente um diagnóstico e, colateralmente, um prognóstico “da Educação Fundamental” no Brasil. Destaque para o tema do crescimento demográfico nos centros urbanos que fez aumentar a demanda por Educação. Essas situações foram agravadas pelo “longo período de recessão e instabilidade econômica que geraram níveis crescentes de desigualdades social e regional” (BRASIL. PDEpT, 1993a. p. 20). Por isso,

para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo **ajustamento econômico e financeiro**, que torne possível novo modo de **inserção na ordem econômica internacional**. Para tanto, serão necessárias profundas **transformações estruturais, desconcentração espacial da economia** e uma vigorosa **redistribuição de renda e de riqueza**. Tal processo gerará mudanças na **composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção**, o que requer alterações correspondentes nas **estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas**. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população.

Também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação. Valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento **capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos**. Trata-se não só de **educação para a democracia**, mas também do estabelecimento de ambiente de **relações educativas democráticas**, voltadas para a **participação societária**, para o **engajamento nas distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania** (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 21).

No que se refere ao tema e objeto deste nosso trabalho, o primeiro parágrafo do texto supracitado argumenta, ainda que modo subliminar, que a “não” e/ou “má Educação” impede e causa o não desenvolvimento econômico-financeiro; no segundo parágrafo, alega-se que a “não” e/ou “má Educação” gera empecilhos ao desenvolvimento sociopolítico dos educandos. Isto sugere que a “boa Educação”, a Educação com boa qualidade para todos e que, de fato, educa a todos, deve, por um lado, formar indivíduos aptos a contribuir com o desenvolvimento econômico-financeiro. No *PDEpT* este propósito está sintetizado na seguinte fórmula: “preparar pessoas para mundo do trabalho” (sobre a égide da lógica do Capital). Por outro lado, deve formar indivíduos capazes de participarem consciente e ativamente no desenvolvimento de processos sociopolíticos, processos esses que, considerando

os termos da própria citação, são condizentes com o ideal da emancipação (política e humana). No *PDEpT* este desígnio está sentenciado da seguinte maneira: "preparar pessoas para a condição cidadã e/ou para o exercício da cidadania".

Ainda consoante o texto, e de maneira mais explícita, os autores do diagnóstico argumentam que os problemas e soluções que impactavam no desenvolvimento sociopolítico e econômico-financeiro do povo brasileiro estão conectados à péssima estrutura e o ínfimo desempenho do sistema educacional do Eb. Por isso, fazia-se necessária a melhoria quantitativa e qualitativa do sistema educacional. Os autores do *Plano* ponderam que a oferta de vagas escolares tinha sido aumentada; isto, porém, não havia implicado em mais "qualidade" e "aprendizagem" porque, por exemplo, os espaços educativos formais não estavam dotados dos adequados recursos humanos e das condições estruturais necessárias sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, "a despeito da notável expansão quantitativa do sistema educacional, faz-se necessário adaptá-lo às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo" (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 22) que, na óptica dos autores intelectuais do PDEpT, é bem representado pela ideologia (neo)liberal, que é parte essencial da lógica do Capital.

Os autores do diagnóstico reconhecem como difícil cumprir essa tarefa, em razão da heterogeneidade econômica, social, geográfica, cultural etc., "entre as várias regiões [do país] e, dentro das regiões, entre as redes estadual e municipal, entre escolas urbanas e rurais" (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 22). Ora, o que eles não reconhecem, mas são cientes, é que as desigualdades são marcas identificatórias da presença pujante da lógica do Capital como poder motor e ordenador das leis, políticas e projetos para a Educação. Ao desconhecerem isto, desprezam o fato de que o interesse do Capital míngua o financiamento da Educação. Para inocentar o Capital da acusação de ser genitor dos problemas da Educação, os analistas do real e concreto da Educação brasileira veem-se obrigados a apontar somente os efeitos, e jamais as reais causas, dos problemas da Educação. Neste sentido, afirmam que "há graves problemas pedagógicos", tais como: "práticas avaliativas que reprovam mais do que o esperado"; "gestão pedagógica ineficiente"; "enorme variabilidade nos objetivos de aprendizagem propostos e efetivamente buscados pelas escolas"; "formalismo de conteúdos de língua portuguesa" e baixas médias em "Matemática e Ciências" (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 23).

Além disso, há empecilhos no que se refere ao apoio aos sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional, tais como: inexistência de “uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo”; pouco “apoio ao educando” (falta e/ou má alimentação e transporte escolar etc.). Os professores têm uma “formação inicial” ruim e quase nenhuma “formação continuada”, além de baixos salários e outras condições geradoras de “conflitos” entre “a administração” e os sindicatos etc. (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 24-25). Toda essa conjuntura foi agravada pela “descontinuidade das políticas educacionais e da gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares”⁵¹, bem como pelo baixo valor de “financiamento” da Educação. Baixo financiamento esse explicado pelo

[...] longo período de recessão e de instabilidade econômica que trouxe como consequência reduções nas receitas fiscais e, por conseguinte, dos gastos públicos com a Educação. Este quadro agravou-se em virtude da conjuntura política e econômica mundial, ao reduzir a participação de países, como o Brasil, nos fluxos internacionais de comércio e de capitais e ao drenar, em decorrência, recursos essenciais à sustentação de programas sociais de vital importância para a retomada de seu desenvolvimento. Este fato, aliado ao não cumprimento da aplicação dos percentuais previstos para o ensino fundamental coloca esse nível de ensino como o mais afetado por esse contexto (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 26).

O diagnóstico é finalizado com o seguinte encaminhamento dos seus autores: *que se tome como ponto de partida da EpT do Eb o financiamento do nível de Ensino Fundamental*. Essa delimitação, contudo, não torna simples os muitos “obstáculos” a serem superados para a execução do *Plano*, que eram:

- » baixa produtividade do sistema, evidenciada [...] por repetência e evasão em sucessivas gerações escolares. Embora condições socioeconômicas adversas predisponham ao insucesso escolar, ele deve-se em grande parte à incapacidade da escola de atender à heterogeneidade dos alunos. [...];
- » nível insatisfatório de qualidade do ensino [...], decorrente de insuficientes condições infraestruturais e pedagógicas para a realização do processo de ensino;
- » práticas de avaliação do desempenho escolar inadequadas, incapazes de proporcionar uma visão global das dificuldades e progressos do aluno [...];
- » pouca criatividade do sistema para atender [...] jovens engajados na força de trabalho, deficientes, minorias, grupos em situação de pobreza extrema [...];
- » ausência de metodologias e processos adequados para se trabalhar com grupos em situações de risco, principalmente os marginalizados social e economicamente;
- » inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério. [...]. Há necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, de se estabelecer justa remuneração, bem como de melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos docentes;

⁵¹ Como adendo a esse argumento, o texto do PDEpT afirma que estes fatores foram agravados pelas trocas constantes de governos, o que gera “alta rotatividade de dirigentes” (ministros, secretários, diretores de escolas etc.). Essa “rotatividade” interrompe ações dos gerentes anteriores e trava ações no sentido de “integrar” as várias esferas do poder (federal, estadual e municipal) do setor público educacional etc. (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 26).

- » omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos [...];
- » desigualdade e heterogeneidade da oferta de ensino entre redes, regiões, localidades e escolas [...];
- » dispersão e ineficiência na alocação e na gestão de recursos destinados a investimentos para desenvolver o sistema e para operar e manter as unidades escolares, e insuficientes controles sociais sobre a sua efetividade e pertinência;
- » enfraquecimento da escola como instituição-chave no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as decisões que afetam o seu dia-a-dia são tomadas por instâncias bem distantes da prática escolar [...];
- » inapropriados dispositivos de articulação entre os diversos níveis e modalidades educativas [...];
- » descontinuidade das políticas educacionais [...];
- » desarticulação entre os níveis de governo [...] responsáveis [...] pelo desenvolvimento e manutenção do ensino fundamental [...];
- » pouca integração dos recursos de conhecimentos e de competências das universidades [...];
- » baixa sustentação social de projetos pedagogicamente inovadores e de métodos mais eficientes de administração educacional (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 31-33).

Tencionando propor caminhos para superar esses “desafios” é que foram elaboradas as duas últimas seções do *Plano*: “Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo” e “Medidas e instrumentos de implementação”. A seção das “estratégias” contém três partes: 1) dos “objetivos gerais” do PDEpT; 2) das “metas globais”; 3) das “linhas de ação estratégicas”.

Para apresentar os “objetivos gerais” do PDEpT, os seus redatores elaboraram um exórdio onde relembram os vínculos e as justificativas do *Plano*. Segundo eles, o PDEpT é uma “resposta às determinações constitucionais [de 1988] e legais [sic], às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de EpT, e às Recomendações e Acordos assumidos no âmbito internacional” (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 37-38), caso da WCEfA 1990 etc. Em função disso, estabelecem-se os seguintes objetivos:

[Objetivo] 1 Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo [capitalista] do trabalho.

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

» no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

» no **domínio da sociabilidade**: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais;

b) estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares, correspondentes aos objetivos

socioculturais, há pouco mencionados, e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares;

c) adequando, no plano normativo e curricular, as articulações entre o ensino fundamental e médio e entre modalidades escolares e extraescolares de educação;

d) revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituí-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho;

e) melhorando a qualidade do livro didático e o desempenho e formação dos docentes (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 37-38).

Atenção: os *objetivos do Plano* são seu “**núcleo duro**”. O “objetivo primeiro” é: 1) uma espécie de **síntese** dos “objetivos” da **DMEpT**; 2) o **cerne** do **PDEpT**, na medida em que expressa uma **ação de partida** (= “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”) que vai até um **ponto de chegada** (= proporcionar “a todos” a formação ou preparo para “a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho”).

Os demais “objetivos” (2 a 6) da proposta de EpT do Eb são arquiteturas das metas e ações para viabilizar o objetivo primeiro.

[Objetivo] 2 Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.

a) assegurando a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambientes físicos, recursos e tecnologias instrucionais, competências pedagógicas e de gestão para o desenvolvimento de processos de ensino de boa qualidade;

b) reduzindo os diferenciais de progressão escolar e de desempenho cognitivo e social entre regiões, locais de domicílio e grupos sociais em situações específicas;

c) oferecendo a estudantes de 10 a 14 anos, em risco de deserção escolar, oportunidades apropriadas para mantê-los no sistema até à conclusão da educação fundamental, com eficaz **educação no e para o trabalho**;

d) oferecendo ao trabalhador oportunidades educacionais no próprio local de trabalho, ou próximo a ele, de preferência antes da jornada de trabalho;

e) implementando estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, assegurando **a todos** uma educação de qualidade que respeite e promova a construção da identidade da criança e do adolescente;

f) diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais;

g) ampliando a jornada escolar e o ano letivo.

[Objetivo] 3 Ampliar os meios e os alcances da educação básica.

a) situando a escola como espaço privilegiado e autônomo de gestão e desenvolvimento da aprendizagem e da **formação do cidadão**, incentivando-lhe a criatividade, capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social;

b) proporcionando **atenção integral** à criança e ao adolescente, especialmente nas áreas de concentração de pobreza e fortalecendo as redes de educação infantil;

c) enriquecendo o acervo de recursos e tecnologias de apoio à escola e aos professores e dirigentes; provendo modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subescolarizados, incluindo capacitação sócio-

profissional, educação para a saúde e nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental;

d) disseminando meios de informação, comunicação e ação social, em apoio às redes escolares locais, incluindo, entre outros, programas de educação aberta e a distância, centros de difusão cultural, bibliotecas, núcleos de multimeios e espaços de ação comunitária.

[Objetivo] 4 Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem.

a) adequando e articulando equipamentos sociais existentes para desenvolvimento de estratégias de **atenção integral** à criança e ao adolescente;

b) consolidando a apropriação dos espaços socioculturais e os recursos das unidades de serviço do PRONAICA⁵² pelas comunidades locais e organizações da sociedade civil, a fim de concretizar ações relativas à pedagogia da atenção integral;

c) estimulando experiências de organização escolar que ampliem a jornada escolar e o acesso a meios e processos de enriquecimento curricular, e que se destinem prioritariamente a crianças carentes;

d) incentivando e apoiando experiências alternativas de integração de serviços de apoio ao educando, visando a integrá-las ao Sistema Nacional de Atenção Integral previsto na Lei nº 8.642/93;

e) incrementando a participação da família e da comunidade no processo educativo.

[Objetivo] 5 Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos.

a) consolidando as parcerias entre o Ministério [da Educação], as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, para sistematizar e racionalizar os esforços e recursos para a educação fundamental;

b) articulando as ações das Instituições de Ensino Superior [IES], dos Conselhos de Educação e outras organizações governamentais e não governamentais, dos políticos, empresários, trabalhadores e outros segmentos sociais, no sentido de alcançar os objetivos do Plano;

c) articulando a ação das universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação no sentido de rever os cursos de formação do magistério, de definir mecanismos de aperfeiçoamento em serviço e identificar formas de acesso ao ensino superior aos professores no exercício do magistério sem esse nível de formação;

d) fortalecendo a gestão democrática da escola mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados.

[Objetivo] 6 Incrementar os recursos financeiros para a manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.

a) reestruturando o atual quadro de distribuição, entre os níveis de governo, dos recursos fiscais, dos encargos de expansão, desenvolvimento, manutenção e operação, para reduzir os efeitos dos diferenciais de capacidade fiscal, institucional e administrativa;

b) criando fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de médio porte e áreas rurais críticas);

c) incrementando, em função das disparidades definidas, os gastos públicos acima dos níveis mínimos constitucionalmente determinados e ampliando mecanismos que assegurem amplo controle social de sua aplicação;

d) definindo instrumentos para controle dos gastos públicos em educação de forma a evitar que os recursos que, legal e constitucionalmente, são destinados a essa área sejam aplicados em outros programas. Para tanto, deve-se

⁵² Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

recorrer a todas as instituições que podem contribuir nesse processo, inclusive as universidades.

[Objetivo] 7 Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

- a) ampliando a aquisição, transferência e adaptação de conhecimentos, informações e experiências institucionais;
- b) expandindo e redirecionando os programas de formação e capacitação, inclusive no exterior, de recursos humanos para a educação básica;
- c) intensificando os mecanismos de interação e cooperação educacional e cultural com países latino-americanos;
- d) estreitando a cooperação com organismos internacionais, de forma a viabilizar um intercâmbio permanente sobre os avanços e tendências da política de educação básica (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 38-41).

Levando em conta a vigência e os objetivos do *PDEpT* (1994-2003), as “metas” deste *Plano* são projeções e previsões de cunho quantitativo-temporal.

As metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, ou em períodos intermediários, deverão atender aos seguintes escopos mínimos:

- » incrementar, em cerca de **50%**, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas [...];
- » elevar a, no mínimo, **94%** a cobertura da população em idade escolar;
- » assegurar a **melhoria do fluxo** escolar, **reduzindo** as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que **80%** das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com **bom aproveitamento**, cumprindo uma trajetória escolar **regular**;
- » criar **oportunidades** de educação infantil para cerca de **3,2** milhões de crianças do segmento social **mais pobre**;
- » proporcionar **atenção integral** a crianças e adolescentes, sendo **1,2** milhão através do PRONAICA, em áreas urbanas periféricas;
- » ampliar o **atendimento** de jovens e adultos de modo a oferecer **oportunidades** de educação básica equivalente ao ensino fundamental para **3,7** milhões de analfabetos e **4,6** milhões de subescolarizados;
- » **ampliar progressivamente** a participação **percentual** do **gasto** público em educação no **PIB** brasileiro, de modo a atingir o índice de **5,5%**;
- » implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes **autonomia financeira, administrativa e pedagógica**;
- » promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da **política de educação para todos**;
- » dotar **todas as escolas** de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de **condições básicas de funcionamento**;
- » **umentar progressivamente a remuneração** do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a **produtividade** do sistema, **ganhos reais de salários** e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social;
- » descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 42-43).

Com base nos “objetivos e metas” foram receitadas duas linhas teóricas que, postas em prática, supunha-se, tornariam exitosos os objetivos/metasprouclamados.

A primeira diz respeito à **atuação sobre a demanda**, correspondendo ao esforço empreendido junto aos vários setores sociais, de elevar o reconhecimento da importância política e estratégica da Educação fundamental, tanto na construção da **ética e da cidadania**, quanto na condução de um **desenvolvimento sustentado, socialmente justo**.

O desenvolvimento que se pode imprimir à educação básica depende da importância que a Sociedade Civil e o Estado atribuem ao projeto educacional do País. Torna-se, assim, necessária [...] que todos os movimentos organizados, associações de pais e ex-alunos, grupos empresariais e sindicatos possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da Educação oferecida em todo o País. Torna-se imperioso, ainda, que os poderes públicos — Executivo, Legislativo e Judiciário — assegurem eficaz cumprimento dos mandatos constitucionais e legais e dos compromissos assumidos para a implementação do PDEpT.

Igualmente, afigura-se como essencial o amplo e consciente engajamento político dos profissionais de educação neste esforço, seja pela efetiva inserção de suas representações nos processos decisórios e de controle e avaliação do desempenho do sistema, seja pelo estabelecimento de acordos para sua valorização social e profissional (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 44).

A primeira “linha” visa elevar a *demanda por mais Educação* ao *status de demanda necessária*, cuja responsabilidade deve ser assumida por cada indivíduo e pela sociedade em geral que, por meio do Estado, podem propor e/ou realizar políticas de Educação através de instituições públicas e/ou privadas.

A segunda linha corresponde à **atuação sobre a oferta**. Seu eixo norteador é o reordenamento do binômio qualidade/equidade, visando a atingir novos padrões educacionais compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nesta dimensão, constitui prioridade consensual o atendimento à população em idade escolar, na educação fundamental, tendo em vista a necessidade de concentrar energias, meios e recursos na melhoria do ensino, propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a subescolarização dos jovens e adultos. Para tanto, serão enfatizadas as seguintes ações: **1 - Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública**; **2 - Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição** [baseados no princípio de “formar para o mundo do trabalho e exercício da cidadania”]; **3 - Profissionalização e reconhecimento público do magistério** [planos de cargos, carreira e salários, reformulação de diretrizes curriculares dos cursos de graduação]; **4 - Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional** [por exemplo, definindo as responsabilidades de cada ente federativo para com a Educação]; **5 - Estímulo às inovações** [metodológicas e tecnológicas]; **6 - Eliminação das desigualdades educacionais** [por exemplo, revendo os critérios de distribuição de recursos públicos para a Educação entre as regiões brasileiras]; **7 - Melhoria do acesso e da permanência escolar**; **8 - Sistematização da educação continuada de jovens e adultos**; **9 - Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação**; **10- Institucionalização dos Planos** [Decenais de EpT] *Estaduais e Municipais*; **11 - Profissionalização da administração educacional** (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 44-50).

Um olhar atento às duas linhas de “atuação” da receita proposta de EpT percebe que elas estão expressas segundo a fórmula daquela que é a lei mais cara ao sistema do Capital: *a lei da oferta e da procura*. Os “objetivos/metasp” da EpT devem buscar atender “a demanda” pela valorização política e estratégica da Educação” para a “construção da ética e da cidadania” e do “desenvolvimento sustentado e socialmente justo”. Paralelo a isso, a “atuação sobre a oferta” visa “reordenar o binômio qualidade/equidade”. Mas não devemos nos iludir com as

benesses prometidas em termos linguísticos porque elas estão submetidas, em última instância, à lei capitalista da oferta e da procura. Sob esse parâmetro, o que buscam os agentes do Capital, em termos práticos, é realizar uma EpT cujo escopo seja preparar e qualificar mão-de-obra farta e barata e ofertá-la para atuar competindo no mercado, com isto aumentando a produtividade industrial e comercial e os lucros dos proprietários privados dos meios de produção. O que existe, afinal, é um profundo vínculo entre o conteúdo teórico-prático da EpT com a linguagem e a realidade social característica das vigentes e dominantes leis do mercado capitalista.

Na última seção (“Medidas e instrumentos de implementação”) estão descritas medidas para a exequibilidade dos objetivos de EpT. Afirma-se, peremptoriamente, que a primeira medida a ser executada é “consolidar alianças e parcerias” entre os diversos órgãos da Federação encarregados da Educação formal, com o fito de “compartilhar encargos e responsabilidades” (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 53).⁵³ A segunda medida é cuidar da “eficiência e equalização no financiamento” da Educação, o que requer dois procedimentos:

O primeiro [passo], no sentido de, no mínimo, recuperar os níveis de investimentos públicos [da área da Educação] alcançados ao final dos anos oitenta, ou seja, cerca de 4% do PIB, elevando-o, no correr da década, a um patamar de 5,5%. [...]. O segundo na direção de conferir maior eficiência e equidade aos processos de programação e gestão dos recursos públicos, eliminando o desperdício e a superposição de ações [dos entes federados] (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 55).

A terceira medida dependeria do êxito das duas anteriores. A realização destas valeria como uma espécie de crédito para o Eb firmar acordos com países e/ou instituições internacionais e, assim, melhor desenvolver seu *PDEpT*. Afinal,

a cooperação internacional [...] e os conhecimentos e tecnologias acumulados internacionalmente são imprescindíveis para ampliar os horizontes de concepção e inovação dos processos de ensino e de administração educacional, requeridos para superar os obstáculos que o País enfrenta para universalizar com qualidade a educação básica (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 57)

A última medida é relativa à continuidade das ações de Educação então vigentes: “uma das medidas de implantação do PDEpT consiste em intensificar essas ações e programas em andamento⁵⁴, compatibilizando-as com linhas de estratégias adotadas” (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 58).

⁵³ “Impõe-se como medida prioritária de implementação do PDEpT a consolidação da aliança formada entre o MEC, o CONSED, a UNDIME, o CRUB e o Fórum dos Presidentes de Conselhos Estaduais de Educação” (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 53).

⁵⁴ Alguns desses programas da época eram: PRONAICA; Projeto Nordeste de Educação; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programa de Capacitação de Professores,

2.3.5 Os desdobramentos e a presença atual da Proposta de EpT do Eb

Relembrando: no campo teórico, o ideal iluminista de educar a todos foi transformado pela UNESCO em proposta de EpT, e esta foi assumida pelo Eb. Em coerência com essa assunção, no campo empírico, a proposta foi convertida em *PDEpT*. Este *Plano*, e em especial os seus objetivos, passaram a *moldar as ações teóricas* (leis, documentos, projetos, planos etc.) *que resultaram em ações práticas sob a forma de políticas públicas do Eb para a área da Educação*.

O *PDEpT* foi concluído em dezembro de 1993 para vigorar por dez anos. Conquanto, depois do prazo final, a ideia e o objetivo de educar a todos não só continuaram vigendo como se tornaram as bases principais das leis, documentos, planos de educação etc., do Eb. Destarte, pode-se afirmar que o ideal e o objetivo primeiro da proposta de EpT se mantêm vivos na condição de “núcleo duro” *paradigmático dos rumos da Educação no Brasil* até os dias de hoje. Elaborar argumentos demonstrativos dessa tese, eis a tarefa nesta subseção. Para cumprir essa missão, identificaremos a *presença da ideia* e, especificamente, do *objetivo 1 da proposta de EpT*, como *inspiração e fonte das formas e conteúdos das políticas públicas socioeducacionais brasileiras a partir de 1994*. Assim, patentear-se-á a tese da *centralidade da ideia e da proposta de EpT no contexto educacional brasileiro*.

Uma primeira prova da condição *central e determinante da ideia e dos objetivos de EpT* no contexto educacional brasileiro reside no fato de o primeiro PNE do chamado Brasil “redemocratizado” trazer consigo, como parte de seu nome, a expressão “*educação para todos*”. Isto não é fortuito; é uma explícita manifestação da adesão do então governo do Eb à proposta de EpT. Aliás, pode-se afirmar que o conteúdo do *PDEpT* é, em grande parte, uma cópia autorizada dos dois documentos frutos da WCEfA: a *Declaração Mundial de EpT de Jomtien* e seu *Quadro de Ação*.

Uma prova mais incisiva e vigorosa é o fato de o objetivo primordial do *PDEpT* (1993) — *de formar os indivíduos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho*⁵⁵ — ser um elemento constante nos documentos nacionais

Dirigentes e Especialistas; Programa de Apoio a Inovações Pedagógicas e Educacionais; Política Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); Programa de Integração da Universidade com a Educação Fundamental; etc. (Cf. BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 58-64).

⁵⁵ Cabe ressaltar que esse objetivo, todavia, já constava na *CF de 1988*: “A educação [...] será promovida e incentivada [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL. CF, 1988, Art. 205).

voltados para a Educação. Por exemplo, na *LDBEN* de 1996, onde estão fixados os “princípios e fins da Educação Nacional”, lê-se que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu **preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**⁵⁶ (BRASIL. *LDBEN*, 1996, Art. 2).

Estes “fins” são adotados também nos PNE’s. No *PNE 2001* (Lei 10.172), após a descrição dos seus “objetivos”⁵⁷, garante-se que a “prioridade” número um é:

a garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham **a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna** (BRASIL. *PNE*, 2001, p. 27).

No *PNE 2014* (Lei 13.005 de 25/06/2014) foram escolhidas, para dar forma às políticas públicas para a Educação no próximo decênio, as seguintes diretrizes:

Art. 2 [...]; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania** e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...]; **V - formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...] X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental⁵⁸ (BRASIL. *PNE*, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) são documentos do MEC que orientam educadores e outros a selecionarem conteúdos e metodologias adequados para o planejamento e desenvolvimento das práticas educativas formais no Ensino Fundamental e Médio. A leitura dos “objetivos gerais dos PCN’s do Ensino Fundamental” permite a conclusão de que eles advogam a **formação do cidadão**.

Os PCN’s indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de: **compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação**

⁵⁶ Essa determinação é repetida no Artigo 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho** e em estudos posteriores” (BRASIL. *LDBEN*, 1996).

⁵⁷ “O PNE tem como objetivos: **1)** a elevação global do nível de escolaridade da população; **2)** a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; **3)** a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e **4)** democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL. *PNE*, 2001, p. 27).

⁵⁸ As demais diretrizes são: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; [...]. IV - melhoria da qualidade da educação; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação” (BRASIL. *PNE*, 2014, Art. 2).

e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL. PCN's, 1997, p. 69).

O *PDEpT*, a *LDBEN*, os *PNE's*, os *PCN's* são leis e documentos dirigentes dos rumos da Educação no Brasil desde 1994. Essas leis e documentos, em que pesem suas diferenças de conteúdos e de existência temporal, preservam como essência e transmitem, no ato de constituir outras leis e documentos, projetos e políticas públicas para a Educação, a *validade e a legitimidade do ideal/proposta de EpT*, positivado como *objetivo de preparar os educandos para o mundo (capitalista) do trabalho e para o exercício da cidadania*. Portanto, as leis e documentos regentes da Educação brasileira recebem seu *DNA* da proposta da UNESCO de EpT, e o repassam às políticas públicas para a Educação. Estas políticas, por conseguinte, são, em última análise, *produtos ou desdobramentos* do ideal e do objetivo de EpT.

No Brasil, a ideia de educar a todos foi acolhida como objetivo de EpT traduzido na seguinte fórmula: “preparar os educandos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania”. Esta fórmula foi convertida em núcleo-base das políticas e ações da área educacional no Brasil, a ponto de se estabelecer como um paradigma (pressuposto, premissa, princípio, fundamento, essência, base) das mesmas. Para reforçar essa tese, apresentamos, a seguir, alguns fatos.

1: após o feitiço do *PDEpT* (1993), os governantes do Eb se deram o direito de ignorar a prescrição, contida na *CF* de 1988⁵⁹, de elaborar o “PNE de duração plurianual”. Assim, na prática, de 1994 até o final de 2000, o *PDEpT* funcionou como *PNE*. A Lei 10.172, que instituiu o *PNE 2001/2011*, só foi aprovada em 9/1/2001.

2: na *LDBEN* (1996), o vínculo do *PNE* com a proposta da UNESCO de EpT e o *PDEpT* é estabelecido pelo Artigo 87, § 1º, onde foi previsto que: “A União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o PNE com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, **em sintonia com a DMEpT**” (BRASIL. *LDBEN*, 1996).

3: o *PNE 2001* tomou como base para constituir seu conteúdo “as seis metas da EpT” que haviam sido referendadas no *Fórum de Dakar* (2000). Este fato é citado no texto de *Apresentação* do *PNE*. Lá, está dito que: “como nada na Lei se encontra por acaso, é possível verificar que **os horizontes do PNE correspondem aos**

⁵⁹ Confira a redação original do texto do Artigo 214 da *CF* de 1988.

compromissos firmados pelo Brasil em Dakar. Eles são a bússola para todos os planos nacionais, estaduais e municipais de educação [...] (BRASIL. PNE, 2001, p. 17). Em seguida, “as metas de Dakar”, que são a atualização dos fins da *WCEfA de Jomtien*, são copiadas e “coladas” no corpo do *PNE 2001*.

4: a elaboração dos PCN's se dá em resposta à determinação do “**PDEpT** e da CF de 1988 que afirmam a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas [...]” (BRASIL. PCN's, 1997, p. 14).

5: o *FUNDEF*⁶⁰ (1996) foi um mecanismo, legal e contábil, criado para prover e disciplinar o financiamento da tarefa de universalização do Ensino Fundamental, tarefa essa **proposta pela UNESCO** (1990) e **estabelecida na CF** (1988) e no **PDEpT** (1993). Porém, em razão das limitações do *FUNDEF* na direção de realizar a tarefa maior de educar a todos, o governo federal fez aprovar a *Emenda Constitucional 53* (de 19/12/2006), que criou o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*. Este, na prática, é a *superação* do *FUNDEF* porque o *inclui*. Dessa forma, o *FUNDEB* tornou-se um instrumento constitucional (“de natureza contábil”) para universalizar a Educação Básica: Educação Infantil + Ensino Fundamental + Ensino Médio + Ensino Profissional-técnica. Esta ação, concretamente, dá mais sentido à locução “**para Todos**” uma vez que, por meio do *FUNDEB*, rompeu-se com o postulado de que os projetos de EpT no Brasil deveriam se limitar a desenvolver o nível de Ensino Fundamental.

6: a determinação de fundamentar-se na ideia e na proposta de EpT da UNESCO para convertê-las em políticas públicas de EpT do Eb foi fortalecida nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011...). Para referendar essa afirmação, podem-se conferir as *justificativas*, os *objetivos* ou, simplesmente, atentar para os *nomes* dados aos programas e às políticas públicas para a Educação desses dois governos. São exemplos disso os Programas: *Mais Educação*, o *REUNI*, o *PRUONI*, *Idiomas sem Fronteiras (IsF)*, *Ciências sem Fronteiras (CsF)* etc.

6.1: o Programa ***Mais Educação*** foi criado pelo decreto 7.083 (27/01/2010). Em seu Artigo 1, estipula que sua “finalidade é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças,

⁶⁰ O FUNDEF foi instituído pela Lei federal 9.424, de 24/12/1996, quatro dias após a proclamação da LDBEN de 1996, mas só vigorou a partir de 1998.

adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de **educação básica em tempo integral**".

Artigo 3: São objetivos do Programa Mais Educação: I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; [...]; V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL. MAIS EDUCAÇÃO, 2010).

O *REUNI*, *PROUNI*, *IsF*, *CsF* são ações do governo para implantar políticas públicas de EpT no Ensino Superior, no nível de graduação e pós-graduação.

6.2: o *Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*, instituído pelo Decreto 6.096 (24/04/2007), é um mecanismo para cumprir "a meta de **expansão da oferta** de educação superior constante do item 4.3.1 do PNE⁶¹ [...] de 2001". (BRASIL. *REUNI*, 2007). O *REUNI* é uma ação do *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Este, por sua vez, é uma espécie de *Guia de Ação do PNE 2001*. No texto de apresentação das "diretrizes gerais" do *REUNI* diz-se que:

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à **formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo**, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em **formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas** cada vez mais complexos **da vida pública** (BRASIL. *REUNI*, 2007, p. 5).

6.3: o *Programa Universidade para Todos (PROUNI)* financiou o aumento de matrículas de alunos, oriundos de escolas públicas, em cursos de graduação. Instituído pela Lei 11.096 (13/01/2005), o *PROUNI* "[...] é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos" (BRASIL. *PROUNI*, 2005, Art. 1).

O governo brasileiro lançou dois programas com a marca "sem fronteiras". A inspiração desses nomes advém das expressões "universalizar a educação" e "educação para todos". São, pois, formulações do objetivo de educar a todos.

⁶¹ "4.3 Objetivos e Metas: 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos" (BRASIL. PNE, 2001, item 1).

6.4: o *Programa Ciências sem Fronteiras (CsF)*, instituído pelo Decreto 7.642 (13/12/2011), concede bolsas de estudos e pesquisas para incentivar a formação e o intercâmbio internacional de estudantes brasileiros.⁶²

O CsF objetiva propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias, [por meio da concessão de bolsas de estudos] (BRASIL, CsF, 2011a, Art. 1).

6.5: já o *Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)*, posteriormente rebatizado de *Idiomas sem Fronteiras (IsF)*, foi criado pela Portaria 1.466 (18/12/2012). Em seu Artigo 1 está definido que seu “objetivo é propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas [e francófonas]” (BRASIL. IsF, 2012). O aprendizado de novos idiomas faculta aos educandos o acesso mais rápido e amplo a novos saberes.

7: o paradigma da EpT também pautou o Ensino Profissional Técnico. O *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*, criado pela Lei 12.513 (26/10/2011), que ora se encontra sendo concretizado pelo “Sistema S” (SENAC, SENAI, SENAR e SENAT), objetiva:

I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica [...] em rede nacional; II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas; III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos (BRASIL. PRONATEC, 2011b, Art. 3).

Considerando as parcerias do *PRONATEC*, pode-se concluir que os propósitos desse *Programa* vão ao encontro do escopo central da proposta brasileira de EpT de qualificar os indivíduos para “o mundo do trabalho”.

⁶² “Art. 2º São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras:

I – promover [...] a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação [...]; **II** - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; [...]; **IV** - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior [...]; **V** - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação; [...]; **VIII** - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras. [...]” (BRASIL. CsF, 2011).

8: as ações governamentais, no intuito de disseminar e fazer valer o ideário e os objetivos de EpT, na área do Ensino Superior e Profissional Técnico, foram subsidiadas tanto pela expansão da já existente rede quanto pela criação de novos Institutos Federais de Educação (IFE) e novas Universidades Federais. Outra estratégia foi a instituição de processos seletivos unificados de âmbito nacional para facultar o acesso dos alunos às IES e aos IFE, casos do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, SiSUTEC (Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica).

9: “preparar/formar pessoas para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania” é o objetivo cerne da proposta de EpT do Eb. Mas é, também, e antes, o cumprimento das prescrições da *CF de 1988*.

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. CF, 1988).

Sendo assim, tal objetivo não deve mesmo ser ignorado no corpo de programas, documentos, políticas públicas, práticas pedagógicas etc.

10: a UNESCO “monitora” o Brasil, sistematicamente, para verificar se as metas de EpT têm sido cumpridas.⁶³ Essa fiscalização acontece porque o Brasil é signatário da proposta da UNESCO de EpT e, portanto, mantém o compromisso de realizar políticas públicas que facultem a Educação de todos.

11: uma forma particularmente oportuna para se perceber a presença da proposta de EpT no interior do Eb está na aliança entre os gestores públicos (federais, estaduais e municipais) e o empresariado supostamente comprometido com interesses socioeducacionais. Este é o caso do *Movimento Todos pela Educação*. A título de exemplo, o *Movimento*, com a chancela do MEC, dos secretários estaduais e municipais de Educação, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú, Fundação Victor Civita, Instituto Natura, Instituto Gerdau etc., criaram um sistema virtual gratuito chamado de *Conviva Educação*⁶⁴. Por meio desse *software*, os gestores e técnicos da Educação podem propor, criar e gerenciar (programar, realizar, avaliar e controlar) a Educação nos municípios

⁶³ “Como meio de avaliar o andamento das seis metas de EpT nos países-membros, a UNESCO publica, anualmente, desde 2003, *Relatórios de Monitoramento Global*, através dos quais apresenta, supostamente, a situação de cada nação em relação aos atrasos e aos avanços na consecução de tais metas” (MENDES SEGUNDO *et al.*, 2011, p. 197).

⁶⁴ Essa plataforma foi lançada em 31/01/2013.

brasileiros. Para o empresariado em geral, o retorno desse investimento são os educandos capacitados para atender aos parâmetros e interesses que realizam a lógica do Capital e o potencializam como lógica da organização da vida social.

Pois bem, esses argumentos demonstraram que: **1)** a proposta de EpT da UNESCO foi, de fato, acolhida pelo Eb; **2)** as implicações ou desdobramentos dessa proposta deram (e continuam a dar) os rumos das políticas públicas para a Educação; **3)** a proposta de EpT do Eb e, em especial o seu objetivo principal — “preparar/formar educandos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania” — são o “núcleo duro” paradigmático das leis, documentos, diretrizes, planos etc., que regem os fins e conteúdos das políticas públicas e práticas pedagógicas na área educacional no Brasil, desde 1994 até os dias de hoje.

Em virtude desses três aspectos, faz mais sentido falarmos, doravante, não mais em “proposta de EpT do Eb”, mas, no plural, em “*propostas de EpT do Eb*”. De fato, aquele que é o objetivo nuclear da proposta originária de EpT — O PDEpT de 1993 — é repetido, com algumas variações que não comprometem seu sentido, nas leis e documentos-guias das políticas para a Educação no Brasil.

Cabe observar que, se apenas atentarmos para a locução “EpT” e para os nomes de ações/programas/projetos de EpT, que elencamos há pouco, estes podem ser rotulados como gestos retóricos, de *marketing*, ou como instrumentos que visam financiar a rede de ensino provada. Essas qualificações são pertinentes, considerando que a EpT visa, sim, favorecer a lógica/poder do Capital. Os nomes das ações/programas/projetos de EpT, todavia, não os livra da condição de subalternidade ao critério da dialeticidade, de serem realidades materiais-dialéticas e como tais serem analisados. O PROUNI e o PRONATEC, por exemplos, são casos de programas de EpT concebidos sob a ótica e os interesses do Capital. Entretanto, porque não estão imunes à determinação Material-dialética da realidade, produzem contradições, isto é: favorecem e fragilizam a lógica/poder do Capital.

Favorecem na medida em que financiam instituições privadas de ensino com o dinheiro do poder público, muitas vezes em detrimento do investimento na Educação pública. Ajudam quando viabilizam os processos de formação como treinamento ou adestramento de indivíduos para serem inseridos como força de trabalho, especializada, farta, barata e serva do produtivismo do mundo capitalista. Por outro lado, o PROUNI e o PRONATEC possibilitaram o acesso de milhares de pessoas à formação para a cidadania crítica e ativa, bem como para o trabalho livre

— este entendido como fonte de humanização. Neste sentido, o PROUNI e o PRONATEC proporcionam potencialidades emancipatórias. Enfim: o justo julgamento das ações/programas/projetos/objetivos de EpT requer que se considere a essência e as contradições dos mesmos, indo além das suas nomenclaturas.

Rememorando nosso percurso até aqui, podemos concluir que: o ideal iluminista de educar a todos foi convertido pela UNESCO (e seus consortes internacionais: BM, PNUD, FMI etc.) em proposta de EpT. Portanto, essa proposta contém o gene dos agentes interessados na difusão da lógica do Capital e sua concretização como lógica da vida social. Apesar disto, ou por isso mesmo, a proposta de EpT da UNESCO foi acolhida pelos governos brasileiros e, no final de 1993, recebeu o título de *PDEpT*. Nos anos seguintes, a ideia, a proposta de EpT, e peculiarmente o objetivo “de preparar os educandos para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho”, consolidaram-se como um paradigma (das políticas públicas (planos, documentos, leis, programas, leis) da área educacional no Brasil.

Enfim, é certo que o conteúdo da proposta de EpT da UNESCO e do *PDEpT* do Eb, mais parecem partes de um plano de Economia para estimular investimentos na Educação, esta admitida como atividade-meio do processo de desenvolvimento da lógica do Capital e do Capital como lógica social. Entretanto, duvidamos que os idealizadores/patrocinadores/organizadores/realizadores da *WCEfA* sejam capazes de manter todas as proposições e ações de EpT, contínua e unicamente, subordinadas aos interesses do modo de produção capitalista. Essa impossibilidade decorre do fato de que a realidade, e logo, a Educação, é dialética.

Em face disso tudo, a pergunta é: “*admitindo-se a dialeticidade do real, o que resulta, em geral, da efetividade das propostas de EpT do Eb, e, em especial, do objetivo principal dessas propostas?*”. Ora, se aceitamos que Educação e seus objetivos em geral, e, portanto, que a EpT e suas metas são elementos regidos pela dialeticidade, então devemos admitir que a melhor resposta a essa questão exige um olhar dialético sobre a mesma. Um fenômeno dialético só será mais bem analisado, compreendido e exposto quando assumido como um objeto de estudo de dentro da perspectiva dialética.

Nossa resposta à questão formulada há pouco está contida no Capítulo 4 (item Seção 5). Antes, no próximo capítulo, será necessário apresentar a Tese, delimitá-la, caracterizá-la e discorrermos sobre o nosso proceder teórico-metodológico para análise da sobredita questão.

3 SOBRE A TESE E OS FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO E DA EXPOSIÇÃO

No capítulo anterior, conhecemos acerca do nascimento e desenvolvimento da ideia de educar a todos; que esta foi convertida pela UNESCO em proposta de EpT; que essa proposta foi adotada pelo Eb e tornada “núcleo-duro” das leis e documentos diretores das políticas públicas para a área da Educação no Brasil. Concluímos aquele capítulo admitindo o caráter dialético da realidade em geral e, portanto, a dialeticidade das ideais e práticas inerentes aos processos educativos. Em razão desse aceite, perguntei sobre “o que poderia *resultar da efetividade do objetivo central das propostas de EpT do Eb, enquanto realidade dialética?*”. A tese que defendo emerge como uma resposta a essa questão; e os fundamentos dessa resposta serão dados com base na Filosofia dialética de Karl Marx. E para explicar esses tópicos é que este capítulo será desenvolvido.

3.1 Apresentação da Tese

Finalizamos o último capítulo expondo sobre como a proposta de EpT, da UNESCO, foi admitida pelo Eb como *PDEpT*. Doravante, e até os dias de hoje, esse *Plano*, em geral e, especialmente seu objetivo primordial, tem dirigido o teor das leis e documentos bases da formulação das políticas públicas para o campo da Educação no Brasil. Foi deste cenário que emergiu o objeto da investigação da pesquisa que realizei, a saber: que *há contradições inerentes e decorrentes da realização do objetivo geral e principal das propostas de EpT do Eb*.

Um olhar imediato vê que a efetividade do objetivo precípua das propostas de EpT do Eb — vale lembrar: “*formar os indivíduos para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania*” — *aparece* como um instrumento servidor da defesa e da maximização da lógica do Capital. Ou seja: como um mecanismo gerador de condições teórico-práticas, mantenedoras e maximizante da existência do Capital

como princípio lógico ordenador das práticas e relações do Eu e do Outro no Mundo. Entretanto, propus-me a analisar esse mesmo objetivo de um ponto de vista *dialético*. Isto significa: **1)** buscar apreender *para além* do fenômeno (da “aparência”); **2)** admitir que o movimento do real, porque é *dialético*, contraditório, não é unidirecional e nem unívoco; que de dentro de uma visão dialética vê-se que o real é multideterminado, e que sempre há contradições.

Considerando essas afirmações, elaborei a seguinte questão-guia e delimitadora da pesquisa: *além da clara intenção de favorecer a lógica do Capital, expresso e condensado na fórmula “preparar indivíduos para o mundo (capitalista) do trabalho”, que outros resultados, especialmente inerentes à realização da segunda parte do objetivo essencial das propostas de EpT do Eb — preparar/formar indivíduos para o exercício da cidadania —, são possíveis quando se utiliza como referencial teórico-metodológico de análise a perspectiva filosófica Material-dialética de Marx?* Para responder a isto, assumi a seguinte hipótese: *a execução do objetivo “formar o indivíduo como cidadão” produz condições/circunstâncias potencialmente capazes de fragilizar a existência vigorosa da lógica do Capital*. Isto significa admitir que a concretude ou os resultados possíveis dos objetivos da EpT não são, sempre e unicamente, beneficiar a “lógica do Capital”.

Supondo a validade dessa conjectura, expressei minha tese doutoral nos seguintes termos: *conforme a perspectiva filosófica Material-dialética de Marx, a realização do objetivo das propostas de EpT do Eb — de “formar os educandos para o exercício da cidadania” — tem o potencial de engendrar circunstâncias/perspectivas emancipatórias que favorecem a luta sociopolítica pela superação da lógica do Capital como princípio lógico ordenador da vida social*.

O que nomino “pensamento ou perspectiva Material-dialética de Marx” será explicado ao longo da Seção 4. Expus os objetivos da EpT do Eb na seção 2.3.4. Utilizo a palavra “superação” porque ela melhor denota o sentido do processo dialético em que a síntese aparece como o momento mais completo e complexo de uma tese e sua antítese.⁶⁵ As “circunstâncias emancipatórias”, resultantes da execução dos objetivos do projeto de EpT do Eb e potencialmente capazes de

⁶⁵ Palavras alternativas ao termo “superação”, tais como “abolição”, “supressão”, “extinção” e afins, sugerem que há um fim abrupto e total de um fenômeno social; do fazer educacional, por exemplo. Todavia, os fenômenos socioeducativos são dialéticos. Os termos alternativos que citamos são mais congruentes com processos positivistas e/ou deterministas; portanto, com processos antidialéticos.

contribuir para a luta sociopolítica pela superação da lógica do Capital como princípio lógico ordenador da vida social”, serão objetos do Capítulo 4 (Seção 5).

A Tese: 1) requer o aceite de algumas premissas no âmbito lógico-dialético; 2) tem implicações para o campo político-prático.

Na esfera lógico-dialética, temos: o real contém e é movido pelas contradições. Em nosso caso, a determinação e o processo de efetivação dos objetivos da EpT é o que está posto como *realidade*. Sendo assim, deve-se admitir a contradição como conteúdo do/no processo de realização dos objetivos da EpT. Por conseguinte, esse processo tanto tem em si (como essência) quanto gera a sua própria negação e, dessa forma, engendra possibilidades de sua superação.

Essa conclusão pode ter efeitos práticos no campo da luta sociopolítica. De fato, a corroboração da Tese põe as propostas de EpT do Eb na situação de serem motivo da luta sociopolítica, da parte dos trabalhadores, visando (re)configurá-la na direção de servir como instrumento gerador de condições e circunstâncias abertas à tarefa de promover a emancipação política e humana.

A percepção desses possíveis resultados exige, porém, que se admita e se parta do princípio de que a realidade é dialeticamente determinada; quer dizer: que o real, porque é movimento, contradição, está sempre aberto às mudanças/transformações. É meu caso. Considero, com Marx, que o movimento do real é material-dialeticamente determinado; que as condições materiais-dialéticas são *determinações* (produtos) e *determinantes* (produtoras) da realidade em geral. Neste sentido, entendo que não se coaduna com a filosofia dialética marxiana a *crítica* que garante que *a efetivação do objetivo geral da EpT, instaura, sempre, contínua e exclusivamente, a mera reprodução das ideologias e práticas das elites detentoras do poder econômico-político.*

Por último, devo fazer uma observação que julgo fundamental por se relacionar diretamente com o enunciado da Tese anunciada que irei expor e defender. Trata-se da ideia de que, considerando o princípio de que toda a realidade está submetida ao princípio da determinação dialética, então é correto afirmar que as duas partes do objetivo da EpT do Eb — “*formar os indivíduos para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania*” — contêm em si, como sua essência, as contradições e, portanto, ambas são potencialmente capazes de gerar circunstâncias/perspectivas emancipatórias. Pois bem, sem desconhecer a amplitude dessa tese, e, aliás, em razão mesmo dessa amplitude, escolhi apresentar

a parte da tese relativa “à formação para a cidadania”, como uma forma de delimitar o objeto de investigação e viabilizar a exposição no tempo/espaço que disponho. A parte da pesquisa investigativa que versa sobre o tema “formação para o (mundo capitalista do) trabalho” como elemento potencialmente emancipatório ficará para ocasiões futuras e oportunas.

Ao afirmar, com Marx, o princípio de que o mundo real e concreto é constituído e movido por contradições, com isto se reconhece que o movimento do real é dialético; que as contradições estão, pois, necessariamente presentes nas duas partes objetivo da EpT. Ou seja: tanto na parte que afirma que se deve “formar os educandos para a cidadania” quanto na parte que assevera que se deve “preparar pessoas para o mundo do trabalho (capitalista)”. Portanto, a contradição não é um atributo exclusivo da segunda parte do objetivo da EpT.

3.2 Fundamentos Teórico-metodológicos da Investigação

Este é o espaço para fornecer ao leitor um conjunto de explicações acerca dos caminhos da investigação e exposição demonstrativa da Tese. Nesta direção, discorrerei, brevemente, sobre o “estado da questão⁶⁶” que elegi pesquisar (**3.2.1**). Em seguida (seção **3.2.2**), indicarei os passos que seguirei na argumentação demonstrativa da Tese. Por fim, considerações e justificativas da escolha da perspectiva material-dialética de Marx como base teórico-metodológica da investigação e exposição crítica acerca do objeto de estudo eleito (**3.2.3**).

3.2.1 O “estado da questão”

Diante de uma Tese de doutoramento, logo ocorre ao leitor indagar-se sobre o ineditismo da mesma. Uma forma de evidenciar a originalidade de uma resposta a uma determinada questão é pesquisar “o que e como já foi dito” sobre a mesma, por outros escritores e em outros momentos.

Antes de avançarmos, é pertinente retomar o tema da investigação que realizei: a proposta de EpT do Eb, focando as incongruências nela contida, e particularmente as contradições inerentes e decorrentes da realização do objetivo

⁶⁶ Assumo a locução “o estado da questão” no sentido em que ela é desenvolvida por Therrien e Nóbrega-Therrien (2010).

principal dessas propostas. Em face dessa temática, elegi responder a seguinte questão: “quais consequências da concretização do objetivo principal das propostas de EpT do Eb são previsíveis quando se utiliza, como referencial teórico-metodológico de análise deste objetivo, o pensamento filosófico material-dialético de Marx?”. A hipótese que apresentei como resposta a essa questão é que: “a concretização do objetivo central das propostas de EpT do Eb engendra circunstâncias emancipatórias que podem fragilizar a existência a lógica do Capital. Pois bem: o que já está dito como resposta à essa nossa questão?

Ressalto, em relação à questão eleita ponto de partida da nossa Investigação, que o levantamento bibliográfico que fiz não identificou estudos que a tenham respondido. Contudo, encontrei interessantes e relevantes estudos versando sobre o tema EpT no Brasil. E este fato nos obriga a consultá-los, ainda que genericamente.

Há diversas Pesquisas que, tendo assumido um referencial teórico-metodológico marxista, discutem a problemática gerada pela implantação, modo de funcionamento e o gerenciamento da proposta de EpT da UNESCO e seus parceiros: BM, FMI, PNUD etc. Neste grupo, merecem destaque um grupo de pesquisadores ligados às Universidade Estadual e Federal do Ceará (UECE e UFC).

Por exemplo, as professoras Jimenez e Mendes Segundo publicaram o artigo intitulado “*Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio*”. Nesse escrito, criticam a atuação do BM que, em “sucessivos fóruns internacionais” — aí incluídos os eventos sobre EpT organizados pela UNESCO —, aponta a Educação como “fator por excelência de erradicação (ou alívio) da pobreza”. Porém, as autoras atestam que essa meta é apenas e substancialmente parte de “uma retórica mistificadora” e complexa do “projeto de reprodução do capital” (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, 2007, p. 119). Para elas, ao se apresentar a Educação como redentora das mazelas sociais o que se busca é justificar a proposta de EpT.

Não obstante isso, as pesquisadoras não desconhecem que, segundo a “perspectiva ontológica” marxista (Lukács, Mészáros), “a educação cumpre um papel ineliminável no processo de reprodução do ser social” (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, 2007, p. 134). Todavia, acrescentam elas, tal reprodução tem sido essencialmente daninha à saúde da vida em sociedade, e isto em virtude do “poder metabólico”, orgânico, do Capital que “asfixia constantemente as potencialidades

emancipatórias inscritas na gênese onto-histórica da educação” (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, 2007, p. 134). Atuando nesta direção,

o capital impõe um caráter extremamente limitado e desigual, além de essencialmente formal e interesseiro, à universalização da educação. [...]. [Mas] deste entendimento, **não se deve extrair um cruzar de braços para o embate na arena educacional**, mas a radicalização da luta, no sentido de sua inserção no horizonte da **superação do capital**, o que compreende o combate teórico-ideológico aos paradigmas (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, 2007, p. 134).⁶⁷

A professora Jimenez coordenou importantes pesquisas que abordam a temática EpT. Entre 2008-2010, pesquisou sobre “O Movimento de EpT e a crítica marxista”. Lá, como perspectiva de análise, assumiu o que ela nomeia de “fundamentos histórico-filosóficos da ontologia marxiana” (JIMENEZ, 2008, Resumo do Projeto). Nesta Pesquisa, seu objetivo consistiu em:

analisar, com base na ontologia marxiana [cujo cerne é o trabalho], os fundamentos histórico-filosóficos e as implicações sociopolíticas do Movimento de EpT, com destaque para os rebatimentos do referido Movimento no campo das reformas educacionais e nos paradigmas da formação docente no Brasil (JIMENEZ, 2008, Objetivo do Projeto).

Na *Justificativa* do aludido *Projeto*, Jimenez argumenta que:

a EpT consolidou-se, inegavelmente, no cenário social como ferramenta por excelência de salvação dos grandes males sociais, como a fome, as doenças, o desemprego, a guerra, a corrupção, a violência e a miséria sob todas as formas, que se avolumam no cotidiano da humanidade, fruto do aprofundamento inédito da crise do próprio sistema do capital [...] no plano internacional e no âmbito nacional (JIMENEZ, 2008, Justificativas).⁶⁸

Considerando essa problemática, e com esteio nas ideias de Engels, Marx, Saviani, Lukács, Lessa, Mészáros e outros, Jimenez analisou conteúdos de documentos e relatórios da UNESCO e do BM por meio dos quais estes organismos internacionais impuseram (e impõem) seus interesses sob a forma de diretrizes das reformas e políticas públicas para a Educação no Brasil. Resultados parciais daquela pesquisa foram publicados na *Revista Trabalho Necessário* em um texto nomeado “*Educação para todos e reprodução do capital*”. Nesse escrito, Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009), a partir do que elas nomeiam de “perspectiva

⁶⁷ Penso que as ilustres investigadoras têm razão ao assinalarem que não se deve “cruzar os braços” para vencer o “caráter extremamente limitado e desigual, além de essencialmente formal e interesseiro, à universalização da educação”, que é uma meta dos propositores a EpT. Daí porque ser válido o “combate teórico-ideológico aos paradigmas” da lógica do Capital. Essa luta, que se dá no campo sociopolítico e intelectual, justifica-se porque a Educação, que é dialética, não é, afinal, algo que a lógica/poder do Capital possa dominar de modo contínuo e pleno.

⁶⁸ A menção, na citação anterior, ainda que implícita, ao caráter dialético da Educação, parece, nos termos dessa citação, ser deixado de lado quando se prega, fortemente, sem margens para contradições, que “a EpT consolidou-se, inegavelmente, no cenário social como ferramenta por excelência de salvação dos grandes males sociais”.

onto-histórica marxista”, analisam documentos dos eventos sobre EpT realizados pela UNESCO (em parceria com o BM) em Jomtien, Nova Delhi e Dakar.

Da análise desses documentos as autoras extraíram três “princípios e concepções” que julgam ser o que comanda o “Projeto de EpT” no mundo, a saber: **1)** que as “reformas educacionais” dos anos de 1990 estão atreladas à “reforma do Estado” demandada pela “crise do capitalismo”; **2)** que “os instrumentos internacionais de educação [UNESCO, BM etc.], a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional”; **3)** que “a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional [...]” (RABELO, MENDES SEGUNDO, JIMENEZ, 2009, p. 21). Ao final, concluem que a EpT foi concebida com base nesses três princípios para fazer valer “a mais ampla adequação da escola [e da Educação] aos interesses imperialistas do mercado, conjugada à mais completa integração das subjetividades [Educandos, Educadores etc.] à sociabilidade do capital” (RABELO, MENDES SEGUNDO, JIMENEZ, 2009, p. 21).⁶⁹

Outros resultados dessa mesma pesquisa apareceram no periódico *Educação em Revista*, da UFMG. Neste caso, Jimenez e Terceiro escrevem um artigo cujo título é “*A crise ambiental e o papel da educação: um estudo fundado na ontologia marxiana*”. Segundo as autoras, o objetivo do artigo é “oferecer elementos críticos introdutórios quanto ao tratamento conferido de forma dominante à questão da crise ambiental e seus desdobramentos na educação para o desenvolvimento sustentável” (JIMENEZ, TERCEIRO, 2009, p. 299). O conteúdo do artigo é, pois, um esforço no sentido de mostrar as relações entre a Educação em geral e a “agenda ambientalista” discutidas em eventos como a ECO-92 e o *Tratado de Kyoto* (1997). À guisa de conclusão, advertem que “as vozes críticas que se levantam em favor da salvação do planeta, conquanto legítimas, não transcendem, via de regra, o nível das manifestações fenomênicas, desocupando-se do exercício de arrancar pela raiz os determinantes do real” (JIMENEZ, TERCEIRO, 2009, p. 321).⁷⁰

Em razão dos grandes impactes da proposta e projetos de EpT, percebidos e compreendidos na medida em que se fazia o desenvolvimento das investigações da Pesquisa “*O Movimento de EpT e a crítica marxista*”, esta foi desdobrada em outras

⁶⁹ Sobre essas conclusões, ressalto que não tenho dúvidas que elas são legítimas e verdadeiras.

⁷⁰ Nesse aspecto, estou de acordo com as articulistas porque entendo que “as vozes críticas” devem se ocupar, sobretudo, do mundo real onde estão enraizadas as causas da devastação ambiental.

duas. A primeira intitula-se “*O complexo da educação e a educação ambiental para a sustentabilidade do capitalismo contemporâneo*” (2010-2013). Nesta pesquisa, foram usados os pressupostos “onto-históricos marxianos/marxistas” e os resultados até então encontrados via “pesquisa-mãe”. Neste caso, Jimenez elegeu como

objetivo analisar, com base na ontologia marxiana, o lugar do complexo educacional no contexto da crise estrutural [da lógica] do capital, empreendendo, com maior destaque, uma aproximação teórica da crítica marxista no que se refere ao papel da educação diante da crise ambiental” (JIMENEZ, 2010, Objetivo do Projeto de Pesquisa).

Seguindo essa mesma linha de argumentação, a segunda pesquisa foi realizada de 2011 a 2013 e foi nomeada “*Educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo fundado na crítica marxista*”. Nesta, Jimenez entende que: no ventre da(s) proposta(s) de EpT estão contidas as “diretrizes para a educação no horizonte da reprodução do capital”, inclusive para a “chamada educação ambiental, concebida como estratégia por excelência de resolução da crise ecológica [...]” (JIMENEZ, 2011, Objetivo do Projeto de Pesquisa). Considerando isso, a tarefa assumida como objetivo da pesquisa é

fazer uma investigação devidamente abrangente que permita, numa dimensão mais geral, a construção do edifício educacional arquitetado a serviço da sustentabilidade do capital em crise; particularizando, nesse todo, a relação entre o chamado desenvolvimento sustentável e a educação ambiental, o que deverá prosseguir-se na perspectiva da crítica marxista (JIMENEZ, 2011, Objetivo do Projeto de Pesquisa).

Outra pesquisadora do tema da EpT, citada há pouco, a professora Mendes Segundo (UECE), defendeu a Tese de doutorado intitulada “*O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*” (2005). A autora aborda a influência do BM na elaboração da política nacional de financiamento da Educação, que no caso é o FUNDEF. Para realizar essa tarefa, usa o referencial teórico marxista (Mészáros e outros) para analisar um os documentos elaborados pelo BM, a UNESCO e o Eb. A partir disso,

o objetivo geral é tecer uma análise do FUNDEF no processo de articulação das políticas de financiamento da educação básica impostas pelo Banco Mundial no Brasil, concebidas pelas UNESCO mediante uma agenda de EpT, destinada à sociedade global e, principalmente aos países periféricos (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 16).

A autora conclui que o modelo vigente de EpT foi arquitetado pelo BM, ao “articular as políticas econômicas e sociais nos países pobres”; e que o BM “delegou à UNESCO a simples função de organizadora de eventos em prol dessa política educacional [de EpT]” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 227). Seguindo essa trilha,

nosso estudo nos permite concluir que a política do FUNDEF segue a lógica do BM em consonância com os interesses do capital, ao privilegiar o ensino fundamental em detrimento dos demais níveis, baseado na argumentação falaciosa de que, assim agindo, o combate à pobreza alcançaria êxito, pois em seu ideário o ensino elementar ofereceria os ingredientes necessários à inserção do trabalhador no mercado de trabalho. Na verdade, o FUNDEF vem reproduzindo o tratamento historicamente dispensado pelas classes dominantes às classes trabalhadoras com a adoção de políticas sociais coerentes com o menos possível. Isto, com efeito, nos possibilita afirmar que essa retórica de educação para todos fica confinada às páginas dos documentos analisados (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 234).

A partir de 2011, Mendes Segundo passou a coordenar uma Pesquisa intitulada “*O Programa de Educação para Todos (EpT) e a política de financiamento do ensino básico no Brasil*”. No final daquele ano, em um artigo com o título homônimo ao da pesquisa, foram publicados, na *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, resultados parciais alcançados pela investigação.

No relato do texto, os autores anunciam que procederam a análise crítica da política de EpT “à luz da ontologia marxiana” para melhor avaliar seu “caráter liberal e mercadológico” e, assim, bem compreender “os fundamentos e a funcionalidade do Programa de EpT” tal como orientado pelo MEC, que, por seu turno, apenas “atende às exigências do BM, da ONU e da UNESCO”⁷¹ (MENDES SEGUNDO *et. al.*, 2011, p. 195-196). Em seus argumentos, garantem que a Educação, no contexto da proposta de EpT, é só “uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento socioeconômico e a redução da pobreza”; e que a configuração da proposta de EpT “**amortece a luta de classes**”⁷² (MENDES SEGUNDO *et. al.*, 2011, p. 197). Na conclusão do artigo afirmam:

com base na perspectiva marxiana, avaliamos que o conjunto das diretrizes e recomendações educacionais [da proposta de EpT] atuam, de forma reificada, como mecanismo de manipulação das consciências [subjetividades] da classe trabalhadora, ao colocar sob os seus ombros a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, pessoal e social, enfatizando, nesses termos, a importância da educação para a empregabilidade [“para o mundo do trabalho”] e superação “pacífica” da pobreza e dos conflitos inerentes à própria ordem sócio-metabólica do sistema do capital (MENDES SEGUNDO *et. al.* 2011, p. 207).

⁷¹ A esse respeito, no Capítulo 1 desta Tese, aponte o BM como autor intelectual da proposta de EpT, bem como o fato de o MEC, de modo subordinado, acolher e implantar tal proposta no Brasil.

⁷² Não tenho dúvidas de que a EpT não somente foi concebida como, de fato, ela exerce um poder que enfraquece “(amortece) a luta de classes”. Entretanto, penso que o fato de não se olhar a proposta de EpT de um ponto de vista dialético impede a percepção das contradições que residem no interior dessa proposta. Esta, logo, passa a ser vista unicamente como “estratégia política” dos que querem “aliviar a pobreza” e facultar o “desenvolvimento” do mundo capitalista. Ora, entendo que essa concepção é um modo de enfraquecer a luta sociopolítica de classes, na medida em que ela nos ensina que não há alternativas de mudanças, através das lutas de classes, do que está posto como mundo real e concreto.

Melo (2003) e Leher (1998), em suas respectivas teses de doutorado, abordam o tema EpT. Ambos também indicam o papel preponderante das chamadas agências multilaterais e internacionais de fomento, em especial o BM, como defensor do ideário e dos interesses capitalistas, que ditam as estratégias e rumos da Educação mundial, mediante o financiamento de políticas de Educação, sobremaneira nos países pobres e em desenvolvimento.

A tese de Melo está denominada “*A Mundialização da Educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*” (2003). Ela entende o processo de universalização da EpT como um ato da “fase de internacionalização e acumulação capitalista” pós anos 90. Segundo ela, esse processo é gerenciado pelos “sujeitos políticos e coletivos” (FMI, BM) da ordem capitalista. Esses “sujeitos” sugerem que a UNESCO se apresente como proponente do “programa de EpT”. Na prática, porém, esse programa é conduzido pelo BM e seus efeitos causaram o desmantelo das nações da América Latina (MELO, 2003). No Brasil, a proposta de EpT, orquestrada pela UNESCO e BM, fez nascer

o PDEpT [do Eb] (1993) com seus três eixos principais: aumento da eficiência da gestão e da produtividade administrativa do sistema educacional brasileiro; **a formação para a cidadania**, [mas] abrangendo competências e habilidade básicas mínimas; a universalização da educação básica. [...]. No entanto, esses objetivos se mostram uma farsa, uma vez que todos os programas de educação tiveram cortes financeiros de peso, provocando uma exclusão educacional no país (MELO, 2003, p. 198-199).

Leher, outro renomado pesquisador da Educação, em sua tese “*Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a Educação como estratégia do Banco Mundial para ‘alívio’ da Pobreza*” (1998), aponta a centralidade do BM na determinação de um modelo educacional mundial que vise conformar as diretrizes e ações dos países com os macros interesses do mercado capitalista, que busca consolidar sua mundialização. Todavia, para não aparecer como mero instrumento da lógica do Capital, o BM camufla seus reais anseios ao se apresentar como instituição interessada em financiar propostas de EpT que visem, ao final, promover o “desenvolvimento” e colaborar com o “alívio da pobreza”. Agindo nesta direção,

combinando medidas de ajuste estrutural à decidida ação ideológica, esta instituição [o BM] se transformou no ministério da educação dos países periféricos, redesenhando as suas instituições e redefinindo o conteúdo educacional das mesmas, em consonância com a polarização da economia. Deste modo, a reforma educacional em curso no Brasil e na América Latina, sob a direção do BM, está carregada de valores apologéticos ao mercado, hipertrofiando a escola elementar e o treinamento da mão de obra em detrimento dos demais níveis, em prejuízo dos conceitos de escola unitária e politécnica (LEHER, 1998).

Pois bem, apresentei, em linhas gerais, alguns caminhos e resultados obtidos por pesquisadores que têm se dedicado ao tema EpT. Em comum, esses teóricos: **1)** analisam o tema “EpT” de um ponto de vista marxista; **2)** chegam à conclusão geral que: os objetivos/metas/estratégias das propostas/planos/projetos de EpT — quer seja esta considerada segundo as formulações da UNESCO e seus parceiros, quer seja nos termos em que foi (e continua sendo) admitida no *PDEpT* do Brasil —, servem à meta de *reproduzir potencializando o poder hegemônico do Capital*, com isto gerando desigualdades sociais, econômicas, políticas. Em suma: garantem que o modo de existir dessas propostas, na forma de programas, parcerias, práticas pedagógicas etc., são meios de sustentar e maximizar o ideário, os interesses e as estratégias mercantis capitalistas em nível global.

Da minha parte, julgo e afirmo ser pertinente o uso do referencial marxista para a análise da recepção e implante da EpT no Brasil, e estou mesmo de acordo com as supracitadas conclusões gerais a que chegam os críticos marxistas. Contudo, devo dizer que minhas conclusões acerca dos resultados da EpT vão além do ato de identificá-la como mero instrumento de reprodução dos interesses e necessidades do Capital. Isto ocorre em razão do fato de a investigação que realizei ter sido pautada pela perspectiva material-dialética de Marx como referencial teórico-metodológico de análise dos objetivos das propostas de EpT do Eb.

Quando se analisa os objetivos da EpT do ponto de vista material-dialético marxiano, assume-se o princípio de que eles só podem se desenvolver como necessários resultados das contradições já contidas no seu interior. Por essa razão, pode-se vislumbrar que a efetividade do objetivo de EpT do Eb, por um lado, vitaliza a lógica do Capital e, contrariamente e ao mesmo tempo, mortifica-a. A argumentação que identifica esse duplo resultado contraditório é o aspecto que confere especificidade e ineditismo à Tese que sustento. E a exposição dessa argumentação revela que a concretude dos objetivos educacionais, porque dialéticos, não se restringe a fomentar e reproduzir os preceitos, saberes, valores, práticas e interesses próprios da classe social hegemônica.

3.2.2 Sobre a demonstração da Tese: considerações e procedimentos

A primeira consideração é para dizer que nossa Tese é uma reflexão filosófica acerca das propostas/projetos/políticas de Educação, nos termos em que foi lançada

pela UNESCO (1990) e adotada pelo Brasil (a partir de 1993). O que guiou as pesquisas foi um olhar filosófico sobre as propostas e os objetivos de EpT enquanto política/projeto de Educação; e se a investigação tem cunho filosófico, a argumentação teórico-filosófica deve ser o instrumento expositivo/demonstrativo da Tese. Os resultados aparecem expressos — sobretudo na seção 5 desta Tese. O leitor, portanto, não deve esperar se encontrar com gráficos, dados estatísticos etc.

A segunda consideração é para realçar que tomo a Filosofia dialética sociopolítica de Marx como base teórico-metodológica para analisar as propostas de EpT do Eb. Sendo assim, nosso diálogo primeiro é com Marx. Os marxistas são chamados a participar da conversa na medida em que suas ideias reforçam e clareiam posições que, julgo, são congruentes e consequentes com o pensamento dialético marxiano. Considerações justificadoras dessa escolha formam o conteúdo da próxima subseção (3.2.3).

Cabe uma consideração, em tom cautelar e de advertência, que está diretamente ligado aos procedimentos da minha Investigação e Exposição. Trata-se de dizer que o objeto, o objetivo e a argumentação nesta Tese não é um artifício para contrapor-me ao discurso críticos dos que afirmam a EpT como pilar do desenvolvimento moral, social e econômico capitalista. Em face dessa assertiva, *que não é falsa*, assumo um ponto de vista por meio do qual asseguro que ela, porém, não corresponde à totalidade do real e, portanto, está aquém do que é possível analisar e concluir sobre a proposta e os objetivos de EpT quando, para isto, utiliza-se o referencial Material-dialético teórico-metodológico marxiano.

A garantia de que a efetividade dos objetivos da EpT tão-somente reproduz e potencializa as condições da socialidade do Capital, como valor e prática universal necessariamente verdadeira, mais parece um gesto de adesão e acomodação. Com esta atitude, por um lado, parece que nos conectamos fielmente com o pensamento de Marx; e, por outro lado, evitamos as incômodas antinomias, isto é, fugimos do terreno pedregoso e minado que é o campo da lógica dialética onde moram as contradições. Estas, indubitavelmente, quando presentes em um mundo fortemente regido pela lógica formal, não produzem segurança e confiança.⁷³ Todavia, “a

⁷³ "Na antinomia você sabe onde está pisando. Ela afirma duas proposições que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis, é pegar ou largar. Enquanto a contradição é uma questão de parcialidades e aspectos; apenas uma parte dela é incompatível com a proposição que a acompanha; na verdade ela [a contradição] pode ter mais a ver com forças, ou com o estado das coisas do que com palavras e implicações lógicas [...]. Enquanto a antinomia é, clara e inequivocamente duas

segurança e a confiança” conferidas pelo aceite da validade e veracidade do princípio da não-contradição (da lógica formal) anulam o princípio, assumido por Marx, de que o mundo real e concreto é de natureza Material-dialética. Portanto, quando se prefere “a segurança e a confiança” do discurso que afirma que a EpT não gera antinomias, contradições, uma vez que ela só produz benesses à lógica e ao poder do mundo capitalista, nega-se com este gesto a validade do pensamento marxiano enquanto referencial teórico-metodológico. Contra isto, interessa-me, escudado pelo *pensamento dialético* de Marx, assumir o princípio de que há contradições, e tomar a EpT como o real e concreto e compreendê-la como processualidade histórica-material-dialética.

É sob esta óptica que faço uma consideração essencial para dizer que a Educação em geral, e portanto as propostas e objetivos de EpT do Eb, são fenômenos dialéticos e, como tais, é que são levados em conta nesta exposição. Não há que se pensar que a Educação esteja desobrigada da dialeticidade, isto é, livre do movimento dos processos de constituição e desenvolvimento do mundo real e concreto; do Eu, do Outro e do Mundo. Em razão da sua condição dialética, a Educação não deve ser vista como uma via de mão única, presa ao solitário objetivo de satisfazer as necessidades e interesses da lógica/poder do Capital. Por mais que isto seja o desejo dos capitalistas e, estranhamente, por mais que isto seja realçado nos discursos de muitos que são contrários ao poder do Capital, o fato é que os processos educativos se desenvolvem como desdobramentos de contradições que residem no seu interior. Por conseguinte, é forçoso e correto pensar que a efetividade dos objetivos da EpT, simultaneamente, embora com intensidades diferentes, revigora e mortifica a lógica/poder do Capital.

A última consideração é para dizer que: a exposição demonstrativa de uma Tese exige que seu defensor revele, ao leitor, os (principais) pressupostos e princípios que assumiu para afirmar sua Tese. E o entendimento de uma Tese, por parte do leitor, requer que este aceite, *a priori*, e ainda que hipoteticamente, a validade e legitimidade dos pressupostos e princípios usados pelo autor da Tese.

coisas separadas: y ou x, e isso de forma tal que faz a questão da situação ou do contexto desaparecer por completo. Nossa época é bem mais propícia ao terreno da antinomia do que da contradição. Mesmo no próprio marxismo, terra natal desta última, tendências mais avançadas reclamam da questão da contradição e se aborrecem com ela, como se ela fosse um remanescente do idealismo, capaz de reinfestar o sistema de forma fatalmente antiquada (como os miasmas ou a febre cerebral." (JAMESON, 1997, p. 17-18).

Pois bem: partimos do pressuposto de que o pensamento filosófico sociopolítico e econômico de Karl Marx é fruto da perspectiva ontoepistemológica material-dialética que ele criou. Que é, então, a perspectiva ontoepistemológica material-dialética de Marx? Responderemos a essas indagações por todo o Capítulo Terceiro (seção 4), que está intitulado de “*A Filosofia Material-dialética de Marx: sobre o que incide, em que consiste e o que potencializa*”. Este Capítulo é iniciado com uma apresentação da crítica de Marx à lógica do Capital (subseção 4.1.1) e sobre a necessidade e tentativa desta lógica de existir como lógica social (subseção 4.1.2). Em seguida, uma exposição argumentativa acerca da *composição* (subseção 4.2.1) e dos *experimentos* da perspectiva ontoepistemológica Material-dialética (4.2.2) por meio da qual Marx concebe, pensa e expõe criticamente a realidade em geral, especialmente as condições (relações e práticas) da vida em sociedade.

Levando em conta a composição (fundamentos, conteúdos) da perspectiva Material-dialética, bem como os experimentos que Marx dela fez, defendemos o Materialismo-dialético consequente, isto é, a tese de que *o Material-dialético é o (fator) determinante da realidade*. Que Marx, pensando do interior da perspectiva Material-dialética, concebe que o movimento ou processo de (re)produção (criação, mudança, transformação) da realidade (social, política, educacional etc.) é, ontologicamente, uma determinação de condições que são matérias-dialéticas. Que, por conseguinte, somente de um ponto de vista (ontoepistemológico) material-dialético é que a realidade será mais bem compreendida. (seção 4.3). Essa seção, que está nomeada de “*A Determinação Material-dialética da realidade*”, contém as bases da nossa análise crítica dos objetivos das propostas de EpT do Eb.

De fato, a perspectiva material-dialética é a base teórico-metodológica pela qual Marx empreendeu sua crítica ao Capital e suas lógicas e determinações: alienação, propriedade privada do tipo burguesa, divisão social do trabalho, educação unilateral etc. Logo, a consideração da dialeticidade da realidade, bem como a análise desta pela via dialética, é imprescindível se o que se pretende é compreender criticamente a realidade segundo a visão de Marx. A crítica feita de um ponto de vista dialético revela as contradições por meio das quais a realidade é preservada e fortalecida. Ao proceder assim, tal crítica identifica as circunstâncias e/ou perspectivas que se mostram como caminhos para a superação da situação real e atual que se pretendia como tese universal e necessária. Consoante pensa

Marx, quando se ignora o método dialético o que se faz é um diagnóstico e uma análise rasa, que enxerga o real como algo imutável, como verdade absoluta.

No último capítulo (seção 5), levando-se em conta que: Marx faz uma crítica à lógica do Capital e à sociabilidade desta decorrente; a sociabilidade capitalista vige, apesar das transformações sofridas; Marx pensa sob o ponto de vista ontoepistemológico material-dialético. Então: usamos esse arcabouço como instrumental metodológico e referencial teórico-crítico para analisar os objetivos da proposta de EpT do Eb e seus desdobramentos. Esta ação propicia provas demonstrativas da Tese, de cunho lógico-dialético e de caráter prático/concreto, e que são expostas ao longo das três subseções do Capítulo. No tópico 5.1, ressaltamos a dialeticidade da ideia/propostas/objetivos de EpT. Em seguida (5.2), as apresentamos como circunstâncias e perspectivas de superação da lógica do Capital que resultam da efetividade do objetivo formar o cidadão. Na última parte (5.3), argumentamos que a cidadania, a condição cidadã, alimenta as lutas sociopolíticas pela superação da lógica do Capital como lógica social.

3.2.3 A perspectiva Material-dialética de Marx como base teórico-metodológica

O que guiou todo trabalho foi o propósito de analisar para compreender e expor sobre as eventuais consequências da efetividade dos objetivos da EpT do Eb. Para cumprir essa tarefa, elegemos como base teórico-metodológica da investigação e da exposição da Tese a perspectiva material-dialética de Marx, que ele criou e utilizou na elaboração da sua Filosofia dialética socioeconômicopolítica.

A expressão “filosofia dialética socioeconômicopolítica” quer significar, principalmente, três coisas: 1) que o método que Marx utiliza para analisar e expor sobre a realidade é o Dialético; 2) que a Filosofia de Marx é uma crítica à lógica do Capital, isto é, um ataque direto à sociabilidade capitalista engendrada pela atividade econômica e política que quer preservar e potencializar os interesses do Capital; 3) que a crítica de Marx à economia-política e à socialidade burguesa, feita dialeticamente, é também uma forma de defesa da “emancipação humana” — que é o cerne da Filosofia social de Marx —, por ele entendida como o estado em que a alienação e a exploração decorrentes da lógica do Capital foram totalmente abolidas. A meu ver, esses três aspectos sintetizam o que foi o empreendimento filosófico de Karl Marx, desde sua juventude até a maturidade.

Mas, por que Marx? Como Marx pensa?

Uma resposta genérica à primeira inquirição pode ser expressa nos seguintes termos: Marx porque, mesmo passados mais de 130 anos da sua morte, seu pensamento continua vivo e a falar da realidade atual.

O que constitui a força do pensamento de Marx e que explica sua persistência, sua vitalidade [...] apesar das “refutações” [supostamente] triunfantes, os repetidos enterros e das manipulações burocráticas, é sua qualidade *ao mesmo tempo crítica e emancipadora*, a saber, a **unidade dialética** entre a análise do capital e o chamado à sua derrocada, [...] o exame das contradições da produção capitalista [...] a exigência de “eliminar todas as condições no seio das quais o homem é um ser diminuído, submetido, abandonado, desprezado” (LÖWY, 2000, p. 61).

Evidentemente, é contestável o uso de escritos do século XIX para se analisar a realidade do século XXI. Mas, como diz Wood (2006, p. 14), talvez, não “haja surgido qualquer coisa durante esse período que ofereça uma base melhor — nem mesmo remotamente igual — para análise crítica do capitalismo” e seus efeitos.

[Mas] se a crítica marxista [marxiana] do capital guarda todo o seu valor é antes de tudo porque a realidade do capitalismo, como sistema mundial, apesar das mudanças inegáveis e profundas que ele conheceu depois de um século e meio, continua aquela de um sistema baseado na exclusão da maioria da humanidade, a exploração do trabalho pelo capital, a alienação, a dominação, a hierarquia, a concentração de poderes e de privilégios, a quantificação da vida, a reificação das relações sociais [...]. Para compreender esta realidade, suas contradições e as possibilidades de sua transformação radical, a obra de Marx permanece um ponto de partida indispensável, uma ferramenta insubstituível, uma bússola sem a qual temos boas chances de perder o caminho (LÖWY, 2000, p. 61).

Neste mesmo curso, Saviani se expressa dizendo que:

Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, neste caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual (SAVIANI, 1991, p. 14).

Os acontecimentos dos anos de 1980, associados e sacramentados na década seguinte sob o pomposo título de globalização (ou mundialização do mundo capitalista), deram provas da vivacidade e das pretensões de longevidade da lógica do Capital. Mas serviram, também, como combustíveis que mantiveram aceso o pensamento de Marx, porquanto crítico daquela lógica.⁷⁴ Por causa disto, Marx.

⁷⁴ Na obra *A vingança de Marx*, Desai (2003, p. 16) assinala que, “na ressurgência triunfal do capitalismo [pós “guerra-fria”, “queda do muro”], e na sua abrangência global, o único pensador que teve suas ideias confirmadas é justamente Karl Marx”. Nisto consiste a “vingança de Marx”, tanto

Marx também porque, em que pese o fato de, nos dias de hoje, as relações de trabalho, o desenvolvimento técnico e tecnológico que automatizou e robotizou os processos de produção de mercadorias, a forma volátil e especulativa do dinheiro etc., terem assumido outras (pós-modernas) formas, é inegável que os fundamentos da lógica capitalista — a propriedade privada dos meios de produção; os processos de compra/venda da força de trabalho; a cada vez mais acentuada concorrência entre os proprietários de capitais; a produção, circulação e consumo de mercadorias em larga escala; as relações de alienação (intelectual, cultural, econômica) e opressão política que se consumam pelo trabalho expropriado; a produção industrial progressivamente destrutiva da Natureza; o reinado do individualismo e a coisificação das relações entre os homens etc. —, atacadas por Marx, permanecerem e prevalecerem como conteúdos ordenadores da vida social.

Ainda Marx, em virtude de ele ter feito a mais contundente crítica à incessante busca do Capital para se realizar como princípio ordenador da vida social: das relações entre o Eu, o Outro e o Mundo. Afinal, essa busca gera alienação intelectual, opressão política e exploração econômica que a burguesia, por meio da ideia/proposta de EpT, pretende perpetuar como saberes e práticas educativas.

Marx, enfim, em razão de seu pensamento perseverar com densa e intensa capacidade de atuação analítica e compreensiva da realidade, denunciando a mentira de que a lógica da vida social seja, sempre e necessariamente, uma verdade científica que só pode ser expressa através da lógica do Capital. Marx, ainda, porque o Estado permanece sob o jugo daqueles que detêm o poder econômico. Vale o pensamento de Marx porque a História continua a ser feita pelos homens. Marx porque ele afirma o processo de formação/mudança/transformação do real como um movimento dialético. Marx porque ninguém mais do que ele criticou as condições impeditivas da emancipação humana.⁷⁵

Passemos à segunda indagação: Como Marx pensa?

Existem várias interpretações do pensamento marxiano. Em razão disso, e para o melhor entendimento da argumentação demonstrativa da nossa Tese, é

contra os detratores das suas teorias quanto contra os “marxistas” que acreditaram no “fim da história” e na vitória do capitalismo (DESAI, 2003, p. 67).

⁷⁵ O pensamento de Marx é imprescindível à tarefa de análise e compreensão do mundo onde as relações (sociais, econômicas, políticas, educacionais etc.) são moldadas pela lógica do Capital, apesar da profanação que sofre dos seus críticos. Essa atividade de aviltamento do pensamento marxiano ancora-se na ideia de que a lógica do Capital, para que sobreviva sem máculas, necessita difamar e depreciar o pensamento crítico-revolucionário que lhe ofende. Isso explica porque, tantas vezes, ouvimos proclamações absurdas de que o pensamento de Marx é “profético” ou “está morto”.

imperioso tentar precisar como interpreto Marx.⁷⁶ Afinal, tal interpretação foi usada como critério de análise na investigação do nosso objeto de estudo e, por extensão, é também a marca da exposição das conclusões da pesquisa. Cumpriremos esse dever no Capítulo intitulado “*A Filosofia Material-dialética de Marx: sobre o que incide, em que consiste e o que potencializa*”.

Há vários estudos acerca das relações, consequências etc., dos processos de realização da proposta de EpT do Eb. Mas esta não é a ocasião para deferirmos juízos de valor sobre os mesmos. Este é o momento de afirmarmos e defendermos nossa tese. E, neste sentido, cabe dizer que, assumo analisar os objetivos das propostas de EpT do Eb ancorado no pensamento dialético de Marx. Para tanto, o caminho impreterível é ler e compreender Marx.⁷⁷

Lendo Marx, vê-se que ele não preconiza uma fórmula positivista, dualista e disjuntiva, que põe o material contra o ideal⁷⁸, o ser contra o pensamento, a existência contra a consciência. Marx não advoga um Materialismo casto contra o Idealismo impuro, dos simulacros. Caso ele pensasse dessa maneira, teríamos que deduzir que seu pensamento é antidialético. Mas isso é estranho porque, para Marx, ser e pensar não são alheios um ao outro.⁷⁹

Marx pensa dialeticamente; e poucos dos seus intérpretes se esmeram em negar essa assertiva. Os intérpretes de Marx, em geral, ainda que muitos apenas tacitamente, admitem que o pensamento de Marx está assentado sobre o axioma que diz que a natureza do movimento constituinte do real é dialética; e que, por

⁷⁶ Isto não significa que quero disputar o título de intérprete genuíno do pensamento de Marx, ou criar uma corrente derivada/inspirada em Marx. Há, já, muitas (des)qualificações do pensamento de Marx, e algumas delas conflitam. Por exemplo: “Marxismo-leninismo”, “Filosofia da práxis” (A. Gramsci, A. S. Vásquez), “Teoria crítica” (T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse), “Ontologia histórico-materialista” (G. Lukács), “Dialética científica-empirista” (G. Della Volpe), “Marxismo-estruturalista” (L. Althusser), “Marxismo analítico” (G. A. Cohen), “Marxismo cultural” (R. Williams) etc. Não filio, aqui, a minha linha de pensamento a nenhuma dessas correntes; deixo isto ao critério dos críticos-leitores.

⁷⁷ Porém, decerto, não é desprezível o que diz Löwy (2000, p. 58): “[que] não se pode simplesmente ‘voltar a Marx’ negligenciando Rosa Luxemburgo e Lenin, Trotsky e Gramsci, Lukács e Bloch, Walter Benjamin e Adorno, Marcuse e Horkheimer, E. P. Thompson e Raymond Williams, Lucien Goldmann e Jean-Paul Sartre, Ernest Mandel e C. L. R. James, Henry Lefebvre e Guy Debord, José Carlos Mariategui e Ernesto Che Guevara etc.” De resto, o fato é que a exequibilidade de uma pesquisa exige escolhas teórico-metodológicas. Escolhi Marx.

⁷⁸ “Ideal” é o que decorre das ideias. Adotei esse neologismo ao ouvir o professor Barata-Moura, no período em que frequentei suas aulas na disciplina “Tópicos de Filosofia do Espaço Público II: Marx: dialética e materialismo”, durante o meu Doutorado Sanduiche, na Universidade de Lisboa, Portugal, de janeiro a setembro de 2014.

⁷⁹ Neste sentido, Marx é seguidor de Hegel para quem “o método dialético não é nada distinto de seu objeto e conteúdo; pois é o conteúdo em si, a *dialética que ele encerra em si mesmo, que o impulsiona para frente*” (HEGEL, 1970, p. 50).

consequente, uma vez que a realidade é dialeticamente constituída, ela só será mais bem compreendida pelo pensar dialético.

Comumente, consente-se que a forma de pensar de Marx é bem caracterizada pela expressão “**materialismo-dialético**”. O amplo aceite dessa adjetivação parece superar as interpretações reducionistas e cerradas do pensamento de Marx. Mas essa *aparência* é desfeita tão logo se trata de extrair e, máxime, assumir as consequências da locução “materialismo-dialético”. Quando explicam o sentido do “materialismo-dialético”, muitos marxistas afirmam, em geral, que: **1)** ontologicamente falando, o elemento ou condição material é, isoladamente, o fator determinante do real; **2)** o pensar e seus produtos (as ideias, a consciência etc.) são verdadeiros e legítimos se, e somente se, forem oriundos da “realidade objetiva”, material (**3**); que, em razão de 1 e 2, as ideias, a consciência e o pensar são apenas “reflexos” ou produtos do material que, afinal, é o que *determina* o real.⁸⁰

As assertivas 1 e 2 carecem de sentido caso se aceite como válidas e verazes as teses de que Marx pensa dialeticamente, e que ele criou o “Materialismo novo”, dialético, e não a tese de que “o Material” precede e prescinde do dialético. Se se aceita que as “ideias” e o “material” não têm uma relação de complementaridade entre si, porque seriam “extremos reais [que] não podem ser mediados⁸¹ um pelo outro” (MARX, 2010a, p. 105), então o pensamento de Marx não deve ser nomeado de “Materialismo-dialético” porque, neste caso, estar-se-ia tomando o “material” como realidade estritamente física, alheia às ideias.

Além disso, para sermos coerentes com as implicações do materialismo-dialético de Marx, devemos discordar veementemente da proposição “3”, tal como está exposta, isto é, como consequência lógica das afirmativas “1” e “2”. Isto porque o conteúdo “dialético” não pode ser descartado sem prejuízo da totalidade do sentido da expressão “materialismo-dialético”. Ora, de qual conteúdo lembramo-nos quando dizemos ou ouvimos “dialético”? A resposta é: do pensar, das ideias, do diálogo, das contradições... Sendo assim, como conceber como veraz e autêntico que o mundo dos homens possa existir apartado desses conteúdos?

⁸⁰ Essas três afirmações serão discutidas ao longo das seções **4.2** e **4.3**.

⁸¹ A categoria da “mediação” é, muitas vezes, percebida como parte exclusiva das perspectivas funcionalistas. Mas, vemos, pelo exemplo do texto de Marx, quão essencial é essa categoria no seio da perspectiva dialética. É dentro desse espectro teórico, como categoria da dialética, que utilizo, neste texto, o termo “mediação”. Ademais, o uso corrente do termo “mediação” é histórica e densamente consagrado no vocabulário de autores que adeptos do marxismo.

Considerando o conteúdo “dialético”, há pouco referido, é impossível negar a participação do elemento/fator dialético no processo de determinação do real. Todavia, para se preservar a expressão materialismo-dialético, e evitar a situação de se ter que admitir a dialética como partícipe da determinação do real, poder-se-ia pensar em um argumento moderador pelo qual se sustente que o fator material é o *conteúdo inicial determinante* enquanto que o elemento dialético aparece somente no processo e como produto da determinação, que é material. Mas note-se que este argumento é estranho porque pressupõe a dissociação entre o “material” e o “dialético”; ou seja: parte-se da tese de que o “material” é o conteúdo-base e, distinto deste, o “dialético” é o resultado ou, quando muito, é o meio/instrumento processador do conteúdo-base (o material). Assim, não há o materialismo-dialético, mas o material e o dialético separados. O ato de pensar a relação material/dialético como uma disjunção é o fundamento do Materialismo e do Idealismo puros, dogmáticos, mas nunca do materialismo-dialético, aberto, criado por Marx.

A tese do Idealismo puro afirma as ideias como criadoras do real; a tese do Materialismo puro afirma o papel exclusivo da matéria física como demiurgo do real. Ora, a perspectiva material-dialética de Marx não afirma a pureza do Materialismo e tampouco a do Idealismo. *O **materialismo-dialético consequente** marxiano é a defesa da dialeticidade do processo de engendramento do real, e do método dialético como caminho para a compreensão deste engendramento.*

Marx pensa dialeticamente. Sob esse prisma, é impossível que ele tenha concebido um *apartheid* entre o “material” e o “dialético” porque isto seria negar seu Materialismo novo, dialético. Se Marx pretendesse manter tal separação, ele teria que identificar e fundamentar o momento — de um processo que, por ser dialético, não exclui nada *a priori* — em que o pensar, as ideias, o diálogo etc., são suprimidos para deixar valer exclusivamente o “material” como determinante do real. Mas o cumprimento dessa tarefa — a comprovação da separação entre “o material” e o “dialético”, a prova deste como reflexo daquele — implicaria, em todo caso, a perda do sentido do “materialismo-dialético”. Se, contrariamente a isso, admite-se que a expressão “materialismo-dialético” designa, corretamente, a perspectiva por meio da qual Marx concebe e pensa a realidade, então é inevitável que se assuma a *unidade dialética* da *totalidade* dessa expressão.

Incluo-me entre os que admitem a expressão “materialismo-dialético” como nomenclatura do pensamento marxiano. Logo, assumo as consequências dessa

admissão. Uma vez assumidos esses parâmetros, vemos que é incongruente com o significado do “materialismo-dialético” afirmar que, segundo Marx, “o material”, sozinho, alheio ao dialético, gera todo o movimento determinante da realidade.

Afirmar o divórcio entre o material e o dialético é negar a união Material-dialética como *unidade* (conteúdo/processo marcado por contradições) *dialética* constituinte do real; é a recusa do “materialismo-dialético” marxiano.⁸² O que Marx afirma não é o material apartado do dialético; este desvinculado ou produto passivo daquele. *Marx afirma a unidade material-dialética como determinação da realidade.* A questão a responder é, pois: o que é isto — o material-dialético em Marx?⁸³

Respostas com pormenores a essa questão constam na Seção 4. De antemão, adianto que aceito que a dialeticidade não é distinta da materialidade-que-determina; que, portanto, quando Marx diz que “é o material o que determina o real”, isto não é a exclusão da dialética como comparte do processo de determinação. Que, enfim, para Marx, o movimento determinante do real é material-dialético.

Marx usa o termo “material” como conceito da Ontologia, que é uma área da Filosofia; portanto, filosoficamente. Assim, o “material”, a materialidade, significa as condições bases ou fundamentos das mudanças/transformações do real. Mas essas as condições não são, exclusivamente, sinônimas de coisas, objetos físicos etc.

Segundo as palavras do professor Barata-Moura, “um dos contributos maiores de Marx para o patrimônio filosófico da humanidade [...] desenvolve-se, no plano ontológico, sobre o fundo (estruturante) de uma tese que reputo determinante: a da *unidade de materialismo e dialética*” (BARATA-MOURA, 1997, p. 88-89). E, algumas páginas adiante, afirma que “é possível falar do caráter *material* dos processos sociais [porque] a materialidade não se restringe ao domínio reico dos entes ‘naturais’.” (BARATA-MOURA, 1997, p. 95). Ora, a composição dos processos sociais exigem conteúdos dialéticos: os diálogos, as ideias, as contradições...

Quanto ao termo “dialético”, Marx o admite com um duplo sentido. Por um lado, em sentido *epistemológico*, designa um exemplo de método de investigação e exposição da realidade. Por outro lado, em sentido *ontológico*, a dialética é tomada

⁸² Um renomado filósofo e profundo conhecedor do pensamento de Marx, o ilustre professor português José Barata-Moura (2014, p. 236-237), respondendo à questão “no que consiste e o que tem de novo no materialismo fundado por Marx?”, é categórico ao declarar que “o materialismo de Marx é um materialismo dialético; e a novidade está na unidade de materialismo e de dialética”.

⁸³ A meta de “responder com Marx” significa “estabelecer um dialogo com ele, não para forçá-lo a dizer o que não dissera, mas diria se vivo fosse” e, assim, “atualizar seu sistema categorial” (TEIXEIRA, 2008, p. 90). Meu intento é tão-somente deixar mais claro e evidente o que Marx já disse.

como uma espécie de motor engendrante das contradições. Estas, por sua vez, são pré-requisitos da dinâmica do real. A dialética é *parte da materialidade* e se *materializa* sob a forma de contradição, que é a força produzida/produtora do movimento do real. Portanto, as mudanças e/ou transformações da realidade decorrem também da atividade das contradições, quer dizer, do movimento dialético. Assim, ontologicamente conceituada, a dialética não consente que o enunciado que afirma “o material como determinante do real” seja uma afirmação do “material” como um conteúdo desprovido e imune à atividade do pensar e seus produtos: as ideias, as consciências dos indivíduos etc. Por isso mesmo, é mais explicativo e exato dizer que *o que determina a realidade é o Material-dialético*.

Marx não propõe a exclusão do conteúdo dialético (das ideias, das contradições etc.) do processo de criação da realidade. O que ele não concorda é com o postulado e os argumentos pelos quais se afirma que as ideias nascem e se desenvolvem independentemente da realidade objetiva;⁸⁴ e que, demais, elas sejam o demiurgo dessa realidade. Admitir essas condições implica aceitar a ruptura entre o mundo subjetivo (do pensamento) e o mundo objetivo (da Natureza).

Por outro lado, negar a participação das ideias na determinação do real é afirmar o “materialismo mecanicista”, coisal, como causa absoluta da realidade. Mas isto seria ir de encontro ao “Materialismo novo”, “moderno”; contra o “materialismo dialético” que Marx revelou como sendo a superação do “materialismo crasso” e do Idealismo. Marx, afinal, não se opõe ao fato de que as ideias participam da determinação do real porque sabe que, no mínimo, as ideias são mediações sem as quais os homens seriam incapazes de pensar, construir, operar e intervir no mundo humano-social: político, econômico, moral, cultural, educativo etc.⁸⁵

As posições supracitadas são interpretações que valem como embasamentos da argumentação mais extensa que será desenvolvida no Capítulo 4, com o intuito de provar minha Tese de doutoramento; elas não visam, porém, encerrar o debate. Este deve permanecer aberto, até mesmo em virtude de Marx não ter se dedicado a tratar desse problema em um texto específico. Entretanto, se quisermos nos manter

⁸⁴ “A realidade objetiva não é um em si abstrato, desprovido de atividade humana” (BARATA-MOURA, 1994, p. 96).

⁸⁵ De acordo com Löwy, muitos, irrefletidamente, assinalam que “a dialética marxista é aquela teoria científica que explica o comportamento dos indivíduos por seus interesses materiais, sobretudo os econômicos. Eu acho que se se definir o método [dialético] marxista nesses termos, o fundador desse método não seria Marx, nem Engels, mas Adam Smith e os seus representantes atuais seriam Milton Friedman e a escola Monetarista de Chicago” (LÖWY, 1998, p. 17).

em harmonia com o pensamento dialético de Marx, essa abertura não pode significar abordar a relação entre o “material” e o “dialético” como uma luta de contrários que deve ser resolvida no âmbito de uma lógica fechada que não admite a validade das contradições. Essa atitude ignora que Marx analisou a realidade e fundou seu pensamento segundo a lógica dialética, quer dizer, conforme uma lógica aberta e não sob uma base determinista ou mecanicista.

Denominamos, em páginas pretéritas, a perspectiva material-dialética de Marx de “ontoepistemológica”. Por quê? Porque entendemos que o pensamento de Marx é uma construção dialética (em sentido epistêmico) acerca da determinação Material-dialética (em sentido ôntico) da realidade. O material-dialético, pois, é tanto um método filosófico (plano epistemológico) quanto o movimento do real (plano ontológico). Eis o motivo de antepormos à locução “material-dialética” a palavra “ontoepistemológica”.⁸⁶ Este termo é um modo de enunciar que o elemento dialético tem uma função dupla — ontológica e epistemológica. Segundo Calvez,

Não se pode dissociar o exercício da dialética no plano do saber e o seu exercício no real. De fato, a dialética não quer ser senão o movimento do real. É certo que isto pode ter uma dupla significação: ou o saber dialético não passa de reprodução, de reflexão, de imagem diretamente enviada do real; ou saber e o real estão em relação dialética, sem que, por isso, real e saber sejam dissociáveis. Parece que, para Marx (ao contrário do que encontraremos em alguns [muitos] de seus discípulos), se trata mais de uma teoria da relação dialética do saber e do real do que de uma teoria do “reflexo”⁸⁷ (CALVEZ, 1975, p. 28).

A hipótese de Calvez — de que, “para Marx, parece tratar-se mais de uma teoria da relação dialética do saber e do real” — é a que tem amparo quando se considera, com Marx, a relação real/saber. Em Marx, a dialética não é cindida entre o campo epistemológico (onde funciona como método) e o ontológico (onde corresponde ao movimento do real). O dialético não se limita a ser um instrumento do campo epistemológico que surge depois do processo ontológico de constituição da realidade para compreendê-la. Essa separação é aceitável apenas para fins didáticos: para dizermos que o dialético é, ontologicamente, produto e produtor do movimento do real e, epistemologicamente, um caminho pelo qual a realidade será mais bem compreendida e expressa.

⁸⁶ Em Marx, a primeira base do caráter “ontoepistemológico” da “perspectiva material-dialética” surge em 1842/43. Nessa época, Marx começou a se inquietar com “questões materiais” que manifestavam a contradição entre os interesses dos pobres e da burguesia, cuja mediação cabia aos poderes estatais. As “inquietações” induziram Marx à leitura crítica da *Filosofia do Direito*, de Hegel, em busca de um arcabouço teórico-metodológico que lhe permitisse compreender para intervir na realidade.

⁸⁷ A teoria do reflexo sugere que os elementos do campo gnosiológico, sob a forma de ideias, teorias etc., não participam da determinação do real, uma vez que apenas refletem (espelham) o real.

Por fim, breves considerações sobre o porquê do uso da perspectiva material-dialética marxiana para fazer aparecer a Tese que defendo.

Vimos que Marx, para analisar a realidade, ancorou-se no princípio de que o movimento do real e, portanto, o conteúdo da realidade, é material-dialeticamente constituído. Assim: **1)** a forma de organização da vida social, o papel do Estado, o conteúdo das políticas públicas para a Educação, os processos educacionais formais etc., são dialéticos; são, pois, essencialmente contraditórios e, por esta razão, estão continuamente abertos à luta sociopolítica pela sua (re)configuração; **2:** sendo a realidade dialeticamente constituída, ela, então, só será mais bem analisada e compreendida dialeticamente. Portanto, conforme pensa Marx, podemos dizer que: a crítica que não considera e nem analisa os objetivos das propostas de EpT de um ponto de vista dialético, deixará de compreendê-los adequadamente.

Marx entende que aquilo que está posto como real deve ser o ponto de partida do exame; que não cabe inventar um começo alternativo, ou partir de uma ideologia para compor uma teoria capaz de defrontar o que está posto como real. Ora, no Brasil, o que está posto como diretriz dos rumos da Educação é, em geral, a ideia/proposta de EpT e, em especial, seus objetivos de preparar as pessoas para o mundo capitalista do trabalho e exercício da cidadania. Eis nosso ponto de partida.

Além disso, da perspectiva ontoepistemológica material-dialética de Marx, em que se considera que a força movente do real emana do próprio real, “a crítica não pode se dar pela comparação da realidade em si com qualquer medida [‘parâmetro avaliativo’] de fora” (OLIVEIRA, 1997 p. 146) da realidade. A crítica deve efluir, impreterivelmente, do conteúdo do real, que é a forma viva da contradição. E a perspectiva que mergulha no interior do real para conhecê-lo em seu movimento de contradição é a perspectiva ontoepistemológica material-dialética de Marx.

Quando não se considera analisar a concretização dos objetivos das propostas de EpT do Eb sob o ponto de vista dialético, chega-se à conclusão de que: “o Eb é incapaz de realizar sua própria proposta de EpT”; ou que “tal realização é até possível, mas serve exclusivamente para preservar e fortalecer os interesses da lógica do Capital mediante as políticas do Estado para a Educação e os processos educacionais formais”. Por outro lado, advogamos que essa análise, quando feita com base na Filosofia Material-dialética de Marx, é mais completa no sentido que revela as fissuras geradas pela realização da EpT do Eb.

4 A FILOSOFIA MATERIAL-DIALÉTICA DE MARX: SOBRE O QUE INCIDE, EM QUE CONSISTE E O QUE POTENCIALIZA

No Capítulo anterior, expressei minha Tese doutoral e anunciei que a demonstraria segundo os preceitos e categorias da perspectiva ontoepistemológica material-dialética de Marx. Ao escolher esse caminho, senti-me obrigado a responder, imediatamente, duas indagações: “por que Marx?” e “como Marx pensa?”. Neste capítulo, retomo essas perguntas para cumprir dois procedimentos: **1)** ceder a palavra a Marx e deixar que ele nos fale; **2)** convidar autores marxistas para contribuir na tarefa de identificação, extração, compreensão e apresentação das potencialidades da Filosofia Material-dialética de Marx.

Toda filosofia pressupõe um problema sem o qual sequer pode se começar a filosofar; este é uma procura por respostas para aquele. A busca requer o seguir por um caminho pelo qual o problema pode ser analisado, apreendido, e seus resultados e perspectivas expostos para a crítica e o debate. Relativamente a qualquer empreendimento filosófico, cabe destacar: sobre o que incide, ou qual seu objeto? Em que consiste, ou qual seu conteúdo e significado? O que ele faz emergir ou perspectiva? No caso de Marx, qual é o problema-base da sua Filosofia? Que respostas ele oferece ao problema? Quais as implicações da sua resposta?

Um dos principais problemas da Filosofia de Marx é, em geral, a lógica do Capital; ou seja: o complexo das condições gerais de fundamentação, as formas de existência e os efeitos do modo de produção regido pelo interesse capitalista (subseção **4.1.1**). E, em específico, a propensão e a necessidade de essa lógica existir e funcionar como princípio-lógico-ordenador da vida dos homens, enquanto seres que vivem em sociedade (subseção **4.1.2**). Para a tarefa de analisar, compreender e expor criticamente acerca da lógica do Capital, Marx compõe sua perspectiva ontoepistemológica material-dialética (subseção **4.2.1**) e dela faz alguns experimentos (subseção **4.2.2**). Por último, (seção **4.3**), são destacadas algumas

consequências e perspectivas do fato de se admitir o material-dialético como produto e determinação do real.

4.1 A Lógica do Capital e o Capital como Lógica da Sociabilidade

Aqui, o intuito é expor sobre o que consideramos ser o *núcleo* da Filosofia de Marx: a crítica à lógica/poder do Capital e a necessidade que essa lógica tem de existir e potencializar-se como lógica social.

4.1.1 A lógica do Capital

A lógica do Capital é um dos principais objetos de estudos de Marx.

Marx começou a se interessar pelos problemas da Economia e da Política por volta de 1842. Naquela época, julgou-se inapto a participar dos debates gerados a partir das “questões materiais” relativas à economia-nacional ou política. Dentre essas “questões”, a negativa de direito aos indivíduos pobres de coletarem, sem o pagamento de tributos, a lenha seca caída das árvores nas florestas.⁸⁸ Este debate, de cunho econômico-jurídico, exigia a mediação do Estado prussiano que, em face do imbróglio, posicionou-se contrário ao pleito dos coletores de lenha. Diante desse e de outros fatos, Marx convenceu-se do quanto a ação estatal refutava a tese hegeliana de que o Estado é a esfera da eticidade, da realização da liberdade e dos interesses universais de todos. Em face disso, Marx encetou esforços no sentido de se apoderar de um referencial teórico-metodológico que lhe habilitasse a participar pertinentemente das discussões sobre as “questões materiais”.

Marx desconhecia as reais causas, dimensões, meios e efeitos das “questões materiais”. Para sanar essa sua carência intelectual, seu primeiro trabalho teórico foi uma crítica à forma como Hegel aplicou a lógica dialética na concepção e elaboração de sua filosofia do direito. O ato de Marx resultou no manuscrito que conhecemos como *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*⁸⁹. Os resultados da *Crítica* basearam a crítica da Economia-política clássica (burguesa), que Marx apresentou nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, que, por sua vez, é o

⁸⁸ O recolhimento da lenha era para manter as lareiras acesas durante o rigoroso inverno na Prússia.

⁸⁹ Também reconhecidos como *Manuscritos de Kreuznach*, ou *Manuscritos de 1843*.

primeiro experimento da perspectiva material-dialética marxiana⁹⁰. Serviram, portanto, à crítica inaugural de Marx à lógica do Capital e, por extensão, como estímulo à ação política oponente à atividade política reacionária burguesa⁹¹.

Mas, afinal, em que consiste a lógica Capital? A resposta a essa questão é derivada daquilo que é o Capital. Que é, então, o Capital?

Semanticamente, “o Capital” significa “o principal”, “o primeiro”, “a cabeça”.⁹² Contudo, “o desenvolvimento exato do conceito de capital é necessário, porque é o conceito fundamental da Economia moderna, da mesma maneira que o próprio capital [...] é o fundamento da sociedade burguesa” (MARX, 2011a, p. 261). Em razão disso, Marx assume a tarefa de desenvolver essa temática em seus escritos.⁹³

Segundo Marx (2011a, p. 60), “o Capital [*Das Kapital*] é a potência econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Tem de constituir tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada”, para se edificar como poder eficiente e suficiente. Todavia, garante Marx (2011a, p. 242), os “economistas, p. ex., Ricardo, Sismondi e outros, [...] concebem o Capital [...] unicamente em sua substância material, matéria-prima etc. Mas esses elementos materiais não convertem o capital em capital.” Os economistas clássicos reconhecem a importância conceitual do “capital” para o entendimento e a formulação da Economia-política, mas não se dão conta de que “o *capital em geral* [é] síntese de determinações (Bestimmungen)”, e então só o percebem como “valor ou dinheiro” (MARX, 2011a, p. 243). Não depreendem que “o capital é um produto coletivo (*gemeinschaftliches Produkt*) e só pode ser posto em movimento pelos esforços combinados de muitos membros da sociedade [coletivamente]. O capital é um [...] poder social (*gesellschaftliche Macht*)” (MARX, 1998, p. 52) porque é *derivado* das relações sociais.

Também o *Capital* é uma relação social de produção [*gesellschaftliches Produktionsverhältnis*]. É uma *relação burguesa de produção*, uma relação de produção da sociedade burguesa. Os meios de subsistência, os instrumentos de trabalho, as matérias-primas de que se compõe o capital —

⁹⁰ Conforme veremos na subseção 4.2.2 deste Capítulo.

⁹¹ É a esse propósito político que Marx se refere numa carta enviada a Arnold Ruge (em setembro de 1843) dizendo que: “nada nos impede de vincular nossa crítica à crítica da política, ao ato de tomar partido na política, ou seja, às lutas *reais*, e de identificar-se com elas” (MARX, 2010c, p. 72).

⁹² O vocábulo “Capital” nos reporta a dois termos do idioma latim: à palavra “*capitale*”, que significa “o principal, o primeiro”; e ao termo “*caput*”, que quer dizer “a cabeça”.

⁹³ Marx assume fortemente essa tarefa, por exemplo, “nos *Grundrisse*, onde se encontra a lógica pura do capital”. (FLICKINGER, 1986 p. 132). Nesta obra, “o ponto de interesse de Marx são as categorias da economia burguesa e não os fatos econômicos como tal, quer dizer, o sistema esboçado [nos *Grundrisse*] deveria reconstruir e recompor a *rede lógica da interdependência das categorias da economia* usadas pelos economistas burgueses de seu tempo” (FLICKINGER, 1986 p. 107).

não foram eles produzidos e acumulados em dadas condições sociais, em determinadas relações sociais? [...].

O capital não consiste só de meios de subsistência, instrumentos de trabalho e matérias-primas, não consiste só de produtos materiais; consiste em igual medida de *valores de troca*. Todos os produtos de que consiste são *mercadorias*. O capital não é só, portanto, uma soma de produtos materiais, é uma soma de mercadorias, de valores de troca, de *grandezas sociais* (MARX, 1982a, p. 161-162).

“A produção capitalista”, que decorre das condições e das relações sociais (do trabalho, por exemplo), aparece como soma da “produção de mercadorias” e “de mais-valia⁹⁴” (MARX, 1992, p. 578). Que o Capital seja “uma soma de valores de troca, de grandezas sociais”, isto tem como fundamento o fato de que os homens interagem pelo Trabalho para produzir “mercadorias”. Porém, sob a égide da lógica do Capital, o trabalho coletivo (social) não é admitido como fonte das riquezas, e, então, “a riqueza das sociedades nas quais domina o modo de produção capitalista aparece⁹⁵ como [se fosse só] um imenso acúmulo de mercadorias” (MARX, 1990a, p. 45). E as relações sociais de trabalho pelas quais os homens produzem mercadorias são alcunhadas de relações meramente econômicas, como se a atividade econômica pudesse existir independentemente das relações sociais e, pior, como matriz dessas relações.

Para “aparecer” essencialmente como um “acúmulo de mercadorias”, o Capital precisa suprimir, ou subsumir em si, as relações sociais exigíveis à produção de mercadorias. A intenção é fazer com que tudo seja administrado pela lógica mercantil segundo a qual tudo e todos são mercadorias. Assim, os trabalhadores, os processos produtivos e a produção etc., tudo é mercadoria-final ou mercadoria-meio (produtora de outras mercadorias). Na prática, isto desvaloriza a condição humana e, mesmo, inviabiliza a simples tematização das relações sociais.

Ontologicamente, o Capital é composto de relações e práticas sociais de produção⁹⁶ e, por isso, *epistemologicamente*, é um conceito/categoria que promove a síntese explicativa dos caracteres e funcionamento da realidade social capitalista, cujos fundamentos são o trabalho assalariado, a propriedade privada burguesa, a liberdade de comércio, a produção de mercadorias, o dinheiro, os lucros etc. Mas o Capital tem necessidade de ultrapassar esse limite teórico-epistêmico para plasmar-

⁹⁴ “Produção de mais-valia é a lei absoluta do modo de produção capitalista.” (MARX, 1990b, p. 704).

⁹⁵ Sobre o uso da categoria “aparecer” nas dialéticas de Hegel e Marx, sugiro que o leitor consulte as obras de: Oliveira (2004), Flickinger (1986) e Fausto (1997).

⁹⁶ A despeito disso, muitos teóricos da Economia-política, clássica e contemporânea, insistem que o Capital é um processo natural inexorável e autônomo.

se como princípio ordenador da *práxis* social (econômica, política, educacional etc.). O Capital busca superar sua condição derivada e conceitual para se firmar como fundamento lógico ontoepistemológico das relações e práticas sociais, políticas, econômicas entre o Eu e o Outro no Mundo. A essa concretude da unidade entre o ontológico e o epistemológico do Capital, a esse movimento de buscar se realizar no campo teórico-prático, eis o que denominamos de a lógica do Capital.

A lógica do Capital é um conjunto de teorias, valores e práticas que se pretendem como bases, legítimas e verdadeiras das condições mães dos modos históricos de existência da força/poder do Capital, sendo este a fonte, meio e produto de tudo e todos. Neste sentido, pode-se dizer que a lógica do Capital busca aparecer e ser reconhecida como lógica social, como princípio onímico dos *modi vivendi* e dos *modi operandi* dos homens.

Para efetivar seus interesses e necessidades, uma particularidade da lógica do Capital é moldar ou, enquanto isto não for possível, adaptar-se ao que existe como realidade. Foi exercendo essa diretriz que o modo de produção capitalista construiu seu curso histórico no qual subsistiu (e existe) em diversas formas⁹⁷. Sob as determinações dos interesses capitalistas,

o processo de trabalho é convertido em instrumento [meio] do processo de valorização do [...] capital: da criação de mais-valia [valor]. [Assim], o processo de trabalho subsume-se no capital (é o processo do *próprio* capital), e o capitalista entra nele [no processo] como dirigente, guia; para este é ao mesmo tempo, de maneira direta, um processo de exploração do trabalho alheio. É isto o que denomino de *subsunção formal do trabalho no capital*. É a forma *geral* de qualquer processo capitalista de produção, é, porém, simultaneamente, uma forma *particular* em relação ao modo de produção especificamente capitalista [que é uma totalidade em contínuo movimento, marcada por crises ou contradições, que sempre se reinventa, revoluciona], já que este último inclui a primeira, porém a primeira não inclui necessariamente o segundo (MARX, 1985a, p. 87).

Assim, por exemplo, o Capitalismo é *uma fase* do modo ou “processo capitalista de produção”; é a forma prática vigente da lógica do Capital⁹⁸, antes mesmo da época de Marx aos dias de hoje. O Capitalismo é a forma atual em que os interesses do Capital se materializam; ele é uma configuração dos interesses capitalistas. Neste sentido, o Capitalismo é *um*, e não o “modo de produção

⁹⁷ “O ‘Capital’ é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece — na forma de capital ‘monetário’, ‘mercantil’ etc. — vários séculos antes de a formação social do *Capitalismo* enquanto tal emergir e se consolidar. De fato, Marx estava interessado em apreender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma a outra, até que finalmente o *Capital Industrial* se torne a força dominante do metabolismo socioeconômico e objetivamente defina a fase clássica da formação capitalista” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1064).

⁹⁸ Analogamente, a lógica do Capital é mais abrangente do que a lógica do Capitalismo.

capitalista”.⁹⁹ Um dos fatores que filia e vincula todos os “processos” ou formas de produção dominadas pela lógica do Capital é a submissão do “trabalho” ao “capital”; este como Senhor e aquele como Escravo.¹⁰⁰ Sob os ditames da lógica do Capital, “o operário [‘o Escravo’] não produz para si, mas para o capital[ista, ‘o Senhor’]” (MARX, 1992, p. 578). Os capitalistas — os indivíduos proprietários privados dos meios de (re)produção — são os senhores dos trabalhadores-escravos. Estes indivíduos, porque não possuem meios próprios para (re)produzirem as condições de suas vidas, vendem sua força de trabalho aos senhores, aos donos dos meios de produção, a quem ficam alienados e por quem explorados.

O Capitalismo é o nome atual do conjunto de teorias, valores e práticas resultantes da efetividade da lógica do Capital. O Capitalismo moderno se inicia com as revoluções econômicas (“industrial”, “burguesa” etc.) e políticas (Independência dos EUA, Revolução francesa etc.). A partir desses fatos, instaura-se o *capitalcentrismo*, ou seja, o desenvolvimento histórico-dialético em que o Capital passa a existir e operar de modo cada vez mais central, como *caput*, como um Deus.

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que o Capitalismo é o modo *mais aperfeiçoado* de existir da lógica do Capital. Mas o fato de ser o sistema que está posto como atual e real não autoriza dizer que o Capitalismo é a *plena* realização da essência da lógica do Capital. O Capital, como diz Marx, não é como muitos pensam e querem: simplesmente uma “coisa” que gera um valor¹⁰¹. Ele é um composto de

⁹⁹ “O conceito de capital é mais fundamental que o de capitalismo. O último está limitado a um período histórico relativamente curto, enquanto o primeiro abarca bastante mais que isto: ocupa-se, além do modo de funcionamento da sociedade capitalista, das condições de origem e desenvolvimento da produção do capital, incluindo as fases em que a produção de mercadorias não é abrangente e dominante como no capitalismo.
[...].

Capitalismo é aquela particular fase da produção de capital na qual: 1) a *produção para a troca* (e assim a mediação e dominação do valor de uso pelo valor de troca) é *dominante*; 2) a *força de trabalho em si* é, tanto quanto qualquer outra coisa, tratada como *mercadoria*; 3) a *motivação do lucro* é a força reguladora fundamental da produção; 4) o mecanismo vital de extração da *mais-valia*, a separação radical entre meios de produção e produtores assume uma *forma inerentemente econômica*; 5) a *mais-valia* economicamente extraída é *apropriada privadamente* pelos membros da classe capitalista; e 6) de acordo com seus *imperativos econômicos* de crescimento e expansão, a produção do capital tende à *integração global*, por intermédio do mercado internacional, como um sistema totalmente interdependente de dominação e subordinação econômica” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1029).

¹⁰⁰ Nesse ponto, faço uma alusão explícita, ainda que genérica, à clássica passagem em que Hegel, na sua obra *Fenomenologia do Espírito*, refere-se “à dialética do Senhor e do Escravo”.

¹⁰¹ Porque “considera o processo de produção capitalista apenas do ponto de vista do *processo de trabalho*, o economista declara que o capital é uma mera coisa — matéria-prima, instrumento etc. — [...] [e] também um processo de valorização e que, com respeito a este último processo, aquelas coisas só entram em linha de conta como *valor*” (MARX, 1985a, p. 67).

relações e práticas entre os homens. Portanto, em sentido genético, o Capital é um produto e não a causa das relações entre os homens.

Marx compreende a existência do Capital de um ponto de vista dialético. Sendo assim, para ele, é falsa a afirmação que o Capitalismo é a forma perfeita e final de existir da lógica do Capital. A declaração verídica é que, qualquer que seja a forma de existir dessa lógica, ela é sempre uma forma histórica, contingente de aparecer. A lógica do Capital é parte do real e, como tal, submissa ao movimento da realidade que é (material-)dialético. Por essa razão, ela é sempre transformável. E, então, não há que pensar que essa lógica seja eterna e tampouco que ela paira sobre a vida social para continuamente subordiná-la. São por motivos como esses que os aportes teóricos e as atividades políticas de Marx sempre sugerem a superação, não do “capitalismo”, mas da lógica/poder do Capital; quer dizer: a supressão das condições (fundamentos, estruturas, práticas, valores, saberes etc.) de qualquer modo de produção governado pela lógica do Capital.¹⁰²

A existência do Capital como poder dominante requer e implica que certas condições estruturais e ideológicas sejam sustentadas, desenvolvidas e potencializadas. *A articulação entre as estruturas e as ideologias requeridas* —, que se configuram sob a forma de poderes do Estado, leis, princípios e práticas ético-políticas, políticas de Educação, práticas pedagógicas, relações de trabalho etc. —, *a conjunção concatenada de tudo isso em benefício dos interesses e práticas econômicas capitalistas*, eis a forma material orgânica da *lógica do Capital*. E quando essa lógica se traveste de base das relações sociais (políticas, trabalhistas, educativas, econômicas etc.), temos então a situação em que a lógica do Capital pretende se converter em lógica social: lógica da organização da vida em sociedade.

Dentre as condições estruturais e ideológicas requisitadas para a concretude da hodierna lógica do Capital, Marx destaca o papel do Estado e do Trabalho. Estes dois elementos funcionam, ao mesmo tempo, como ingredientes estruturantes e ideológicos na direção de firmar e expandir a lógica do Capital e sua necessidade de tornar-se lógica da sociabilidade. Foi neste sentido que Marx escreveu que “o capital

¹⁰² “Marx escreveu *O Capital* a serviço do rompimento do domínio do *capital*, não apenas do capitalismo. [...]. O projeto de Marx se ocupa das condições de produção e reprodução do *capital em si* — de sua gênese e sua expansão, assim como das contradições inerentes que prenunciam a sua supressão por meio de um ‘longo e doloroso processo de desenvolvimento’. [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1028). “O objetivo estratégico real de toda transformação socialista é, e continua sendo, a radical transcendência do próprio capital, em sua complexidade global, e na totalidade de suas configurações históricas dadas e potenciais, e não meramente dessa ou daquela forma particular de capitalismo mais ou menos desenvolvida (subdesenvolvida)” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1065).

é o *poder de governo* sobre o Trabalho e os seus produtos” (MARX, 2004a, p. 40), e que “o Estado moderno [burguês] não é senão um comitê para gerir os negócios comuns da classe burguesa” (MARX, 1998, p. 42). Em suma: que o Trabalho e o Estado são direcionados para colaborar e corroborar com a lógica do Capital.

O Estado colabora ao dispor seus poderes e aparelhos em prol dos interesses capitalistas. Quando, por exemplo, formula políticas e projetos que visam educar a todos os indivíduos, determinando que a Educação seja disponibilizada como instrumento de difusão da ideia de que a lógica do Capital aglutina os fins, meios e conteúdos constituintes da vida social sadia. Igualmente, o Trabalho favorece a lógica do Capital ao impor que “todas as *forças produtivas sociais do trabalho* se apresentam como *forças produtivas do capital* [...]” (MARX, 1985a, p. 124), este entendido como bem particular, propriedade privada da burguesia.

Talvez porque ponderou que o Estado seria abolido, Marx priorizou tratar sobre o Trabalho, por considerar este um componente perene da formação humana.

Conforme pensa Marx, o Trabalho é a relação social que, por excelência, dá vida real à lógica do Capital. “O Trabalho é atividade intencional” (MARX, 2011a, p. 243), quer dizer, premeditada (pensada). O Trabalho, pois, não se restringe ao movimento físico dos membros do corpo humano que manipulam instrumentos e acionam máquinas etc. O instrumento injetor da “intencionalidade” não pode ser algo que exclua a atividade do pensar, do escolher, a ideação, a consciência etc. “O Trabalho é o fogo vivo, conformador” (MARX, 2011a, p. 288); e ele “conforma” segundo as condições e capacidades físicas e intelectuais dos trabalhadores. Todavia, sob a égide da lógica do Capital, essas “condições e capacidades” são degradantes e mesmo impeditivas da condição humana porque “o Trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria* [como um objeto], e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2004a, p. 80). Sob as determinações da lógica do Capital,

o Trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. [...]. A própria vida assemelha-se somente a um *meio de vida*.

O animal é imediatamente um [identifica-se] com sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz de sua atividade vital [o Trabalho] um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (Bestimmtheit) com a qual ele coincide [esteja identificado] imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital [meramente] animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico.

[...]. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* (MARX, 2004a, p. 84-85).

O fato é que o Capital é tão dependente do Trabalho a ponto de “matá-lo”: “o capital é trabalho morto que apenas se anima, à maneira de um vampiro, pela sucção de trabalho vivo, e que vive tanto mais quanto mais dele sugar” (MARX, 1990a, p. 264). A lógica do Capital demanda um *quantum* de força de trabalho e ignora a essencialidade do Trabalho para a qualificação dos homens como seres humanos. “O capital *emprega* [uma quantia de força de] o trabalho. Já esta relação é, na sua simplicidade, personificação das coisas e coisificação das pessoas” (MARX, 1985a, p. 126). E “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2004a, p. 80).

De acordo com Marx, “quando se fala de trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem” (MARX, 2004a, p. 89). Isto porque o Trabalho é atividade constitutiva das condições e da formação dos indivíduos como seres humanos. No entanto, a lógica do Capital intervém nesse processo formativo. E o faz para transformar o trabalho livre e constituinte da condição humana em força de trabalho a serviço das ações de constituição e potencialização do modo de produção capitalista. Neste modo de produção, os meios de produção têm donos, são privados e, por conseguinte, o processo e os frutos do Trabalho são algo que não pertencem ao trabalhador. Assim, ao trabalhar, o indivíduo

nega-se [...], não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente [...] junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho. [...]. O seu trabalho [...] é *trabalho forçado, obrigatório*. Por isso, o trabalho não é a satisfação de uma carência [à condição humana], mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...]. O [fruto] do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não lhe pertencesse, mas pertencesse a outro [= ao capitalista] (MARX, 2004a, p. 82-83).

Por esses caminhos, a efetividade da lógica do Capital afeta a finalidade ontológica do Trabalho no sentido que lhe retira a condição de meio (re)produtor da vida social¹⁰³ rebaixando-o à condição de meio (re)produtor de mercadorias. Transforma, assim, um fim qualitativo e ontologicamente formativo do Homem como “ser” humano em meio quantitativo para a produção e conquista do “ter”, que se efetiva pela degradação das relações sociais, morais, políticas etc. Conforme a

¹⁰³ “O objetivo do trabalho [livre, exteriorizado e não alienado] é a objetivação da vida genérica [social] do homem” (MARX, 2004a, p. 85).

lógica do Capital, somente “é *produtivo* o trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e é *produtivo* o *trabalho* que gera diretamente mais-valia [valor], isto é, que *valoriza* o capital” (MARX, 1985a, p. 109). Essa situação é percebida por Marx ainda em 1844 quando ele escreveu que:

A apropriação *sensível* da essência e da vida humana, do ser humano objetivo, das *criações* humanas pelo e para o homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição* imediata, unilateral, não somente no sentido [quantitativo] da *posse* ou do *ter*. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral [plena], portanto como homem total [integral]. Cada uma das suas relações humanas com o mundo — ver, ouvir, cheirar, degustar, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar — enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com seu objeto a apropriação da efetividade humana. [...].
[Mas] a propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* objeto se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, enfim, usado [...].
O lugar de *todos* os sentidos físicos e intelectuais passou a ser ocupado, portanto, [...] pelo sentido do *ter* (MARX, 2004a, p. 108).

A lógica do Capital impõe que o “operário viva somente para aumentar o capital e só viva na medida em que o exijam os interesses da classe dominante” (MARX, 1998, p. 53). Essa lógica faculta que poucos se apropriem do trabalho de muitos e, além disso, quer transformar suas leis e interesses, gestadas pelo modo de produção capitalista e da propriedade privada do tipo burguesa, em leis eternas da Natureza e da Razão. Mas isto é falso porque, em verdade, o Capital nasce em virtude das relações sociais, que são dialéticas e, como tais, são desenvolvidas.

Essa sua natureza “dialética”, porém, o Capital deve negá-la caso ele almeje se estabelecer como lei natural, racional e inexorável da realidade em geral (das Coisas, do Eu, do Outro, do Mundo). Mas esse movimento que o Capital faz, visando firmar-se como o poder ordenador da vida em sociedade, não lhe subtrai a condição de produto dialético de “relações sociais”, que são dialéticas. O Capital se mantém, substancialmente, como aquilo que de fato é, ou seja: como resultado dialético e não como causa estática das relações sociais.

Para se realizar como fonte omnímoda da sociabilidade, o Capital necessita existir e atuar como poder absoluto, antidialético, perene e imutável¹⁰⁴. Na prática, isto significa sempre modelar as relações entre os homens usando como critério a exploração econômica, a opressão política, a alienação intelectual e cultural. Por

¹⁰⁴ “O capital tenta mostrar-se como princípio geral da síntese social, sob o domínio do qual a estrutura social interia pode ser subsumida” (FLICKINGER, 1986 p. 171).

essas vias, a concretude do Capital como lógica social produz desagregação social, trabalho alienado, etc.; enfim: condições, fatos e circunstâncias antissociais.

A longevidade da lógica do Capital depende do fato de ela constranger a condição humana-social. Para tanto, ela exige o Trabalho como um mediador. Esta exigência gera a seguinte determinação: o Trabalho deve ocorrer, sempre e unicamente, na direção de cumprir os interesses/necessidades do Capital.

Um caminho, aparentemente suficiente, para que o Capital possa fazer valer esse seu intento é materializar processos educativos capazes de fazer com que os educandos internalizem a lógica do Capital como verdade absoluta. Para isto, a Educação precisa ser convertida em instrumento difusor da lógica do Capital como saber legítimo e verdadeiro. Esse caminho é viável porque a elaboração das leis e das políticas públicas para a área da Educação, a fixação ou indicação de conteúdos e de práticas pedagógicas etc., cabem à classe (econômica e politicamente) dominante, que personifica a lógica do Capital, através do Estado. Afinal,

a classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal [Ideell¹⁰⁵ = na forma de Ideia, Ideial] das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam (bestimmen) todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX, 2007a, p. 47).

Mesmo antes da época em que Marx viveu, e até os dias de hoje, a vida em sociedade é operada segundo as “leis” da lógica do Capital. E “enquanto vivemos em formações sociais em que é dominante o modo de produção capitalista, é o *capital* a categoria que opera a síntese social” (OLIVEIRA, 2004, p. 145). O operacionismo do Capital erige, por um lado, as formas dinheiro, propriedade privada, trabalho (miseravelmente) assalariado, consumidor, mercado, mercadorias etc. Por outro lado, aniquila as condições à vida social salutar: a liberdade humana, a igualdade social, o trabalho livre, a Educação para a emancipação humana etc.

¹⁰⁵ Neste caso, e também noutros, Marx designa, com o termo “ideal”, não uma situação de utopia. O termo que Marx utiliza em seu texto, no original alemão, é “Ideell”. Essa palavra, em português, é mais bem traduzida por “Ideacional” ou “ideial”, quer dizer, algo relativo à “Ideia”.

A lógica do Capital, intencionalmente, não deseja prover e sequer facultar condições mínimas exigidas para o nascimento de uma sociedade na qual o homem seja “o mundo” e a “raiz do homem”. O que tal lógica visa estabelecer é a sociedade capitalista, isto é, uma forma de organização social moldada pelos interesses do Capital, do modo de produção capitalista. Contudo, a lógica do Capital, apesar dos seus esforços, não se cimenta sem fissuras. Sua necessidade de existir como lógica social é também o caminho para sua superação. As contradições imanentes ao seu desenvolvimento como lógica social fazem aparecer, no horizonte, circunstâncias e perspectivas para as lutas políticas em favor da emancipação humana.

4.1.2 *A necessidade que a lógica do Capital tem de existir como lógica social*

Na subseção anterior, vimos que o Capital é, primeiramente, um produto e não a causa das relações/práticas sociais; que, entretanto, sua longevidade depende de Ele conseguir se passar como fundamento da socialidade. Ou seja: firmar-se como gênese das relações/práticas (econômicas, políticas, educacionais etc.) dos homens, cujo entrelaçamento é fundante e organizativo da vida social. Se o Capital conseguir firmar-se como lógica social, torna-se o determinante da vida econômica, política, educacional, cultural etc. dos homens vivendo em sociedade. Por essa razão, converter-se em lógica social é uma das metas da lógica do Capital.

Os apologistas da lógica do Capital diligenciam para garantir vida longa aos interesses capitalistas. Para isto, a tarefa a cumprir consiste em: buscar fazer com que o Capital exerça pleno comando sobre a realidade em geral; isto quer dizer: fixar-se como fonte de determinação dos rumos da Natureza e do mundo dos homens. Para obter êxito nesse empreendimento, a lógica do Capital tem de executar duas tarefas imprescindíveis: **1)** converter-se, por meio de seus aparelhos (poderes do Estado, a escola e a Educação burguesa etc.) e agentes (FMI, BM, mídia burguesa etc.) em lógica ou mecanismo organizacional das relações entre os homens para a vida em sociedade; **2)** para tanto, deve utilizar-se do trabalho dos homens para acionar e operar os aparelhos executores e conversores da lógica do Capital em lógica social. Para, enfim, cumprir essas duas missões e, então, existir como lógica social, o Capital deve subordinar o “ser social”. E

o homem é o *ser social*. Sua manifestação de vida — mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros — é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica [coletiva, social] do homem são *diversas* (MARX, 2004a, p. 107).

A necessidade que o Capital tem de existir como lógica social denota, então, a carência que a lógica do Capital tem de vigorar como legítimo ordenamento teórico-prático das relações formativas da “vida individual e genérica” (coletiva) dos homens. Nesta direção, a proposta de EpT é um claro exemplo do uso conjugado da Educação, de organizações internacionais (como a UNESCO), dos poderes estatais, das mídias, dos organismos financeiros internacionais, no sentido de viabilizar, efetivar, preservar e potencializar a existência da lógica do Capital como lógica social. O problema é que o sucesso disso depende de os trabalhadores, os indivíduos que, de fato, “acionam e operam os aparelhos executores da lógica do Capital”, serem aliciados e subjugados de tal modo e proporção que a eles não reste outra opção senão “trabalhar” para desenvolver os interesses capitalistas.

Quase todos os processos gerenciadores de práticas e relações sociopolíticas, culturais, educacionais, produtivas etc., constituintes da vida dos homens em sociedade, demandam a mediação do Trabalho, seja este na forma de atividade docente, industrial, comercial etc. Segundo Marx (MARX, 1990a, p. 194),

por força ou faculdade de trabalho entendemos o complexo das capacidades **físicas e espirituais** que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem, e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer espécie.

Noutros termos: Trabalho é a atividade por meio da qual os homens empregam de modo combinado, em maior ou menor grau de intensidade e em virtude de determinados fins, labor físico-intelectual-espiritual para idealizar, projetar, criar, executar e avaliar práticas (docentes, industriais, comerciais etc.) que supram carências e propiciem gozos. O Trabalho é, pois, um decisivo instrumento viabilizador de condições para a vida humana-social emancipada.

Mas os ideólogos e agentes do modo de produção capitalista sabem que essa disposição pró-emancipação humana do Trabalho é incompatível com os interesses da lógica do Capital de vigir como lógica social. Em razão disso, eles atuam para obstar o Trabalho enquanto atividade formativa do Homem como ser humano-social. Movido por esse ideal, os capitalistas operam no sentido de fazer com o trabalho seja compreendido e executado, sempre e necessariamente, como atividade ontoepistemologicamente emanada e subalterna às diretrizes capitalistas.

O triunfo da lógica do Capital exige o trabalho dos homens. O Trabalho é *conditio sine qua non* para a efetividade da lógica/poder do Capital como princípio, universal e necessário, à organização da vida em sociedade. Evidentemente, estamos referindo o trabalho que provê, por um lado, a riqueza e o poder da burguesia e, por outro, a pobreza e a impotência dos trabalhadores; do trabalho produtor de mercadorias e relações “úteis” à estruturação e empoderamento do mundo capitalista; do trabalho não como atividade formativa das condições da vida humana — da igualdade social, da liberdade humana, do trabalho não expropriado etc. —, mas, sim, do trabalho como labor depreciador dessas condições.

Para estabelecer e manter o Capital como preceito da vida social, os burgueses, os agentes da lógica do Capital, necessitam reverter o papel do Trabalho como formativo da condição humana. Isto significa fazer com que o Trabalho seja o sedimentador da lógica do Capital. Para tanto, eles precisam de amparo. Por exemplo, do apoio dos poderes estatais e de ideologias que ocultem as mazelas sociais (econômicas, políticas, educacionais etc.) decorrentes da efetividade da lógica do Capital e, simultaneamente, exaltem a sociabilidade burguesa. Foi em função desses consensos que vicejou, desde a *Revolução de 1789*, a ideia de que o Estado deve promover a Educação como bem social universal, direito de todos.

Todavia, historicamente, o Estado francês e outros, que tomaram para si o “dever” de promover a “Educação como direito de todos”, efluem do poder da burguesia¹⁰⁶, da classe social que personifica e materializa a lógica do Capital. Logo, a Escola e a educação para/de todos que daí emergiu (e continua a emergir), sem se descolar de suas bases genéticas, configura-se como “aparelho” preparatório de educandos para as ações de estruturação do Capital como lógica social.¹⁰⁷

Marx criticou, ao longo de sua trajetória intelectual e política, os movimentos da lógica do Capital buscando se concretizar como lógica social.¹⁰⁸ As primeiras

¹⁰⁶ “O Estado moderno tem como base natural a sociedade burguesa e o homem da sociedade burguesa, quer dizer, o homem independente, entrelaçado com o homem apenas pelo vínculo do interesse privado e da necessidade natural *inconsciente*, o escravo do trabalho lucrativo e da necessidade *egoísta*, tanto da própria quanto da alheia” (MARX, 2003, p. 132).

¹⁰⁷ Sobre a Educação “como aparelho ideológico de Estado”, confira: Althusser, 1985, p. 66-80.

¹⁰⁸ Marx, decerto, almeja mais que o revelar denunciando a lógica do Capital. Se apenas fosse esse seu intento, “[...] não se entenderia nada das intenções emancipatórias que motivaram o desenvolvimento do seu pensamento. A questão da consciência de classe, o trabalho científico enquanto força produtiva, a relação entre superestrutura e infraestrutura, o próprio conceito de proletariado e de classe — todos são termos que esclarecem-se unicamente à base de uma rede de referência que ultrapasse seu significado simplesmente econômico, visando experiências fora do quadro da coisificação das relações sociais” (FLICKINGER, 1986, p. 169-170).

denúncias de Marx contra a disposição do Capital de se metamorfosear para figurar como base lógica da organização da vida em sociedade aparecem nos *Manuscritos de 1844*, onde ele sentencia que o Capital busca se configurar como gestor do trabalho e dos frutos deste (MARX, 2004a, p. 40). N'A *Miséria da Filosofia*, Marx destaca a relação de complementaridade, entre o modo de produção da vida material e as relações ou práticas sociais. De acordo com Marx:

As relações sociais estão intrinsecamente ligadas às forças produtivas [partes de um determinado modo de produção]. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais (MARX, 1985b, p. 106).

Essa relação de interdependência é também assinalada por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* onde garantem que “a burguesia existe porque revoluciona incessantemente os instrumentos de produção [e], por conseguinte, as relações de produção e, com isto, todas as relações sociais” (MARX e ENGELS, 1998, p. 43). A “revolução” desencadeada pela burguesia consiste em se apropriar para comandar os rumos do modo de produção da vida social. Na prática, isto significa: 1) fazer com que “o operário só viva para aumentar o capital e só viva na medida em que o exijam os interesses da classe dominante [burguesa]” (MARX, 1998, p. 53); 2) transformar em “leis eternas da Natureza e da razão as relações sociais oriundas do modo de produção e de propriedade burguesa” (MARX, 1998, p. 55). Em função e razão disso, os proprietários dos meios de produção prefixam e se apropriam, pela exploração, opressão e alienação, do trabalho dos indivíduos não proprietários. Assim, “a burguesia cria um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX, 1998, p. 44), isto é, um mundo configurado e movido pela lógica do Capital.

Nos *Grundrisse*, assim como n'O *Capital*, Marx ataca o fato de a lógica do Capital qualificar o trabalhador usando critérios *quantitativos*. Por exemplo: ao atestar que “o indivíduo só tem existência social [qualitativa] como produtor de valor de troca [quantitativo]” (MARX, 2011a, p. 190). A condição para que o Homem exista como ser social é preexistir e funcionar como força de trabalho produtora de mercadorias que tenham um “valor de troca” no mercado. Sendo assim, “[...] todas as *forças produtivas sociais do trabalho* se apresentam como *forças produtivas do capital*, como propriedades intrínsecas do mesmo [...]” (MARX, 1985a, p. 124) e, dessa forma, ajudam a converter a lógica do Capital em lógica social.

Ora, se o Capital, como diz Marx, “é uma relação social, um produto do trabalho coletivo”, disso resulta que a amplitude e o maior poder do Capital serão tanto maior quanto mais Ele conseguir firmar-se como força dirigente do Trabalho e, por conseguinte, de uma maior quantidade de relações sociais. A concretização dessa meta, porém, requer que a lógica do Capital seja exitosa como regra do ordenamento das condições práticas sob as quais se assentam a vida social produtora da vida do Capital. Isto, todavia, é um colossal e complexo desafio.

Desafio enorme e múltiplo porque envolvem grandes e variadas condições de sustento da vida social. Desafio complexo porque, sobretudo, o processo capaz de efetivar o Capital como lógica da socialidade engendra, também, entraves a essa meta. A raiz dessa contradição emerge do fato de o Trabalho, por um lado, ser um instrumento que gera relações sociais e, portanto, engendra o Capital; neste caso, o Trabalho funciona como um mecanismo do qual a lógica do Capital necessita para se firmar como lógica social. Por outro lado e simultaneamente, o Trabalho é o meio constituinte da condição humano-social e, sendo assim, é um instrumento antagônico aos processos do modo de produção capitalista que (re)produzem a quantificação e coisificação do Homem.

Essa contradição evidencia a *dialeiticidade do Trabalho*, mesmo quando este está sob o poder do Capital. Em termos práticos, os capitalistas não podem prescindir do trabalho dos operários. Porém, ao buscarem essa ajuda, “arrastam o proletariado para o movimento político. [Dessa forma,] a burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, armas contra ela mesma” (MARX, 1998, p. 48), contra seu desejo de exercer o comando da organização da vida sociopolítica. Diante disto, o desafio da lógica do Capital consiste em agir para que o trabalho seja realizado, invariável e exclusivamente, como atividade favorecedora dos interesses capitalistas.

A complexidade deste desafio reside também na obrigatoriedade de o Trabalho ter que, forçosamente, perder sua função *ontohistórica* de ingrediente formativo da condição humana. Consoante pensa Marx (1990, p. 54): “o Trabalho é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, uma eterna necessidade natural para mediar a troca material entre o homem e a Natureza e, portanto, a vida humana.”

O Trabalho é, antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação. [...]. Ele põe em movimento as

forças da Natureza que pertencem à sua corporalidade — braços e pernas, cabeça e mão — para se apropriar da matéria da Natureza numa forma utilizável para sua própria vida. Ao atuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele e ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza [existência]. Desenvolve as potências nela adormecidas e submete o jogo das suas forças ao seu próprio domínio.

Não estamos aqui a tratar das primeiras formas de trabalho, animaismente instintivas. Do estado [situação] em que o operário, enquanto vendedor da sua força de trabalho própria, entra no mercado das mercadorias [no mundo capitalista], distancia-se, em pano de fundo primevo, o estado [estágio] em que o trabalho humano ainda não se tinha descartado da sua primeira forma instintiva. Nós supomos o Trabalho numa forma em que ele pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha realiza operações que se assemelham às do tecelão e uma abelha, através da construção dos seus alvéolos de cera, envergonha muitos mestres de obras humanos. O que, porém, de antemão distingue o pior mestre de obras da melhor abelha é que ele construiu o alvéolo na sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que, no começo do mesmo, já na ideia do operário, portanto, já idealmente (ideell) [ideal, na forma de ideia], se achava presente. Não que ele apenas opere uma modificação de forma do [material] natural; ele realiza, ao mesmo tempo, no natural o seu objetivo, que ele conhece, e que determina (bestimmt) como lei o modo do seu agir e ao qual ele tem de subordinar a sua vontade. E esta subordinação não é nenhum ato isolado. Para além do esforço dos órgãos [corporais] que trabalham é requerida, para toda a duração do trabalho, a vontade [espiritual] conforme ao objetivo [intelectual] [...] (MARX, 1990a, p. 205-206).

“O Trabalho” é, escreve Marx, “um processo” que “medeia” a “relação do Homem com a Natureza”. Para isto, os homens “põem em movimento” as “suas forças corporais”, tais como: “braços, pernas, cabeça, mãos”. Essas “forças” permitem que os indivíduos “transformem a Natureza” e a si mesmos. Levando-se em conta essa caracterização do Trabalho, pode-se vislumbrar quão difícil é a tarefa de condicioná-lo como servidor contínuo, absoluto e eficaz, da lógica do Capital.

Além disso, Marx concebe o Trabalho como atividade “pertencente exclusivamente ao homem”. E o que garante essa especificidade? De acordo com Marx, é o fato de o Homem, “de antemão”, “construir” o Trabalho “na sua cabeça antes de construí-lo” com suas forças corpóreas. Por meio do pensar, o Homem é capaz de idear, ponderar, analisar, planejar, perspectivar etc.; disso fluem os objetivos do seu trabalho. Por isso, o que aparece como “resultado final” do “processo de trabalho” já estava (ideal e) “idealmente presente” (pensado) desde o “começo”. O Trabalho, portanto, não é somente “uma modificação de forma da matéria natural”. Ele é a conjugação de “forças corporais e espirituais”.

“A atividade humana” do Trabalho tem dois aspectos: “o *trabalho* dos homens sobre a Natureza” e o “*trabalho dos homens sobre os homens*” (MARX, 2007a, p. 39). O Trabalho medeia, pois, desde os tempos primitivos as relações do Homem

com a Natureza e com seus pares. Posteriormente, chegou-se a um período em que muitos indivíduos se viram obrigados a “vender” sua “força de trabalho” para, com isto, “entrar no mundo das mercadorias” onde podem garantir sua existência. O desenvolvimento aperfeiçoado dessa situação, eis uma parte da história do Capital.

Esse desenvolvimento aperfeiçoado consiste, por exemplo, na interposição de determinadas relações de produção como fundamentos das relações de trabalho, sociais. Dessa interferência resultaram relações trabalhistas corrompidas (e corruptoras), manifestadas sob a forma de alienação e exploração dos trabalhadores e que, ademais, tornou a Natureza um bem particular. O desenvolvimento desse processo de alienação, exploração e privatização da Natureza é a história da efetividade e do aperfeiçoamento da lógica do Capital, do modo de produção capitalista até se chegar ao seu estágio vigente: o capitalismo.

A efetividade dos interesses do capitalismo, porém, não abole completamente o desenvolvimento de forças contrárias a tais interesses. Em razão da dialeticidade da realidade, a lógica do Capital não consegue fazer com que o Trabalho perca o poder de engendrar contradições. Por essa razão, o Trabalho, quando livre das determinações da propriedade privada do tipo burguesa, desobrigado do compromisso de gerar e concentrar riquezas, é fonte da *liberdade humana* e da *igualdade social*; em suma: das condições à *emancipação humana*¹⁰⁹. De outro modo, quando refém dos interesses capitalistas, o Trabalho é raiz da exploração econômica, da opressão política e da alienação intelectual; em síntese: fundamento de condições inumanas, antissociais, da situação em que o *homo homini lupus este*.

Para extinguir as possibilidades de o Trabalho existir como fundamento da condição humana, o Capital necessita ser o início, meio e fim da socialidade. Deve, então, subjugar plenamente a atividade laboral de modo a que esta só se realize como concretização do interesse capitalista. Essa “subjugação plena” implica fazer com que as forças corporais, intelectuais e espirituais de todos os homens, em todo e qualquer tempo e lugar, sejam forças sempre e unicamente em prol do Capital. Mas os desenvolvimentos históricos, dialéticos, provam de que isto é impossível. Exemplo disso são as crises, cíclicas e estruturais, do modo de produção capitalista que lhe obrigam a transmutar-se em novas formas, como a atual: o capitalismo.

¹⁰⁹ Na minha Dissertação de Mestrado, em 2009, defendi a liberdade humana e a igualdade social como fundamentos da democracia e da emancipação humana em Marx (DIAS, 2009).

Os defensores da lógica do Capital utilizam-se dos poderes do Estado, bem como da necessidade que os homens têm de trabalhar, para forjarem e desenvolverem uma sociabilidade cuja regra é a prática da *exclusão*¹¹⁰. Os processos de “exclusão” se iniciam pela admissão do Capital como “a cabeça” do poder hierarquicamente decisor.¹¹¹ A partir disso, tudo o mais é consequência: a formação do trabalhador; os saberes compartimentados para a formação que especializa; os meios (máquinas, processos etc.) de produção e a produção mesma; o “valor de troca” e o “valor de uso” das mercadorias e sua durabilidade; a previsão da produção segundo as necessidades dos consumidores; a divisão do trabalho, o tempo de trabalho e o valor dos salários conforme o tipo de trabalho; a legislação trabalhista e sua flexibilidade; o tempo e tipo de lazer que cabe aos empregados etc.

A supervalorização desses aspectos de cunho economicista, quantitativista, lesa a organização da vida social. Temas como a igualdade social, a condição de emancipação e liberdade humana etc., são deixados à margem, uma vez que não se deixam moldar pelo critério de classificação econômico-quantitativo. Os objetivos das práticas educativas e políticas são válidos se, e somente se, corroboram com o enquadramento da vida social como produto/determinação da vida do Capital.

Uma peculiaridade da expansão do “espírito capitalista” é que ele “inclui” para excluir. A lógica do Capital inclui os indivíduos como trabalhadores. Mas esta inclusão lhes retira as possibilidades deles trabalhar livremente, na medida em que os obriga a trabalharem para suprirem tão-somente suas necessidades orgânicas.

Por último, uma nota sobre a estratégia dos apologetas da lógica do Capital de só tematizar o que se coaduna subalternamente com os interesses do Capital. Tomemos, por exemplo, o tema “Trabalho” que é discutido somente na proporção que realiza ou faculta a lógica do Capital como lógica social. E isto em detrimento do debate sobre aspectos que são partícipes do processo de formação do Homem como ser humano-social, caso da Política e da Educação ¹¹² Ao negligenciar esse

¹¹⁰ Sobre o tema da exclusão, segundo o pensamento de Marx, sugiro a leitura de Oliveira, 2002.

¹¹¹ “A ordem social [advinda] do capital é estruturada de um modo profundamente iníquo e não poderia em absoluto funcionar de outra forma. Por sua própria natureza, o capital deve sempre reter para si todo o poder significativo de decisão, partindo [desde] as menores células constitutivas do sistema até os mais altos níveis de controle societário geral” (MÉSZÁROS, 2007, p 232). “O Capital [...] não tolera absolutamente nada acima de si” (MÉSZÁROS p. 2011, 124).

¹¹² “O que radicalmente distingue sua [de Marx] análise da economia política clássica é que ela [a análise crítica de Marx] não cria descontinuidades nítidas entre as esferas econômica e política; e Marx é capaz de identificar as continuidades porque trata a própria economia não como uma rede de forças incorpóreas [metafísicas, exógena, antidialética], mas, assim como a esfera política, como um conjunto de relações sociais” (WOOD, 2003, p. 28).

debate, a lógica do Capital espera fazer aparecer o mundo sociopolítico como um subordinado do mundo econômico.

Para concluir: a necessidade que a lógica do Capital tem de existir como lógica social reside no fato de o Capital ser uma relação social, e somente como tal pode ser desenvolvido pelo Trabalho dos homens. O sucesso do Capital depende, pois, de que os trabalhadores não somente disponham, mas, efetivamente, utilizem sua energia laboral físico-intelectiva em favor dos interesses/necessidades dos proprietários privados dos meios de produção, detentores de capital e, por isso, salvaguardados pelos poderes do Estado, da grande mídia etc. À lógica do Capital é imprescindível converter-se em lógica social, isto é, aparecer como preceito teórico-prático com base e em torno do qual os homens constroem suas práticas, relações e instituições sociais. Por isso, os trabalhadores, o Estado, a Mídia, o Direito, a Escola etc., devem, de algum modo e extensão, tornarem-se submissos ao Capital.

Por fim: cientes da fecundidade da Educação como meio para difundir a ideia de que o Capital deve ser o princípio ordenador da vida dos homens em sociedade, os marqueteiros e vendedores da lógica do Capital — UNESCO, BM, UNICEF, PNUD e seus consortes — organizaram a Conferência Mundial de EpT (1990) e lançaram a proposta de que os Estados realizem a educação de/para todos.

4.2 A Perspectiva Ontoepistemológica Material-Dialética

Para compreender os fundamentos, processos e efeitos da lógica do Capital (4.1.1), e da necessidade do Capital de se tornar a lógica da sociabilidade (4.1.2), Marx criou um referencial teórico-metodológico ao qual denominou de “Materialismo-novo” (4.2.1), e o aplicou em quatro experimentos analítico-críticos da realidade social erguida sobre as determinações da lógica/poder do Capital (4.2.2).

O filósofo e professor português Barata-Moura (2014, p. 234-235), respondendo à questão “Como é que o Marx pensa?”, elabora assim: “Marx, que não escreveu muitas páginas e nenhum livro sobre a ‘dialética materialista’, ou sobre o ‘materialismo dialético’ —, como é que o Marx pensa? [...]. Ele pensa de uma maneira dialética com fundamento ontologicamente materialista”.¹¹³ É muito em

¹¹³ A pergunta e a resposta são partes de uma Entrevista que o Prof. Dr. José Barata-Moura me concedeu na tarde do dia 08/07/2014, na cidade de Lisboa, Portugal.

razão e em função dessa resposta que me veio a inspiração para dizer que Marx pensa de uma *Perspectiva ontoepistemológica Material-dialética*.

Cabe explicar o que afirmo. O que asseguro é que Marx criou a *Perspectiva Material-dialética*, e não o método materialista dialético. “Método” quer dizer “caminho para”. Assim, sugere-se que há um roteiro preestabelecido e que deve ser seguido pelo pesquisador. Já o termo “perspectiva” tem a vantagem de significar que se analisa o cenário (contexto objetivo e horizonte) da realidade de dentro de um panorama que tem fundamentos (ontoepistemológicos, axiológicos) e considera o movimento (as contradições), as determinações (qualificações, resultados), as circunstâncias e relações (de distanciamento e aproximação). Portanto, não sem pressupostos, reflete-se sobre a cena histórica de um quadro vivo composto de múltiplas essências e aparências, limites e possibilidades, contingências, horizontes... Assim entendida, a *Perspectiva Ontoepistemológica Material-dialética* permite compreender a realidade em sua totalidade e dinamicidade.

4.2.1 A composição da perspectiva Material-dialética de Marx

Ao buscar critérios para a tarefa de compreender a realidade — em seu estatuto ontológico, axiológico e epistemológico, suas conexões e determinações, enfim, a lógica do movimento (de engendramento, desenvolvimento, conservação e transformação) do real, — para expô-la criticamente, Marx recorreu à dialética da *Fenomenologia do Espírito* e da *Ciência da Lógica*, ora para afirmá-las, ora para negá-las.¹¹⁴ Mas deixemos que Marx nos diga a razão disso.

Em um relato autobiográfico de 1859, escrito para prefaciar a obra *Para a Crítica da Economia Política*, Marx lembrou o contexto histórico em que iniciou sua trajetória na direção de formatar o “novo materialismo” — que, doravante, seria a base teórico-metodológica de toda sua Filosofia —, escreveu: “no ano de 1842-43, como redator da *Rheinische Zeitung*¹¹⁵, vi-me pela primeira vez perante a dificuldade de ter também de dizer alguma coisa sobre o que se designa por **interesses materiais**” (MARX, 1982b, p. 529). Os conteúdos desses “interesses materiais” eram

¹¹⁴ Marx sempre recorre, para investigar e expor sobre a lógica do Capital, nas quatro grandes obras — *Manuscritos Econômico-filosóficos*, *A Miséria da Filosofia*, *Grundrisse* e *O Capital* — que escreveu com essa finalidade, de alguma maneira, à dialética de Hegel.

¹¹⁵ *Gazeta Renana*.

os “os debates [...] sobre o roubo de lenha e parcelamento da propriedade fundiária [...], a situação dos camponeses do [vale do] Mosela, as discussões sobre livre-cambismo e tarifas alfandegárias protecionistas” (MARX, 1982b, p. 530).

Notem, antes de mais, que os “interesses materiais” com os quais Marx se defrontou e que lhe afligiam diziam respeito ao papel (atuante e/ou omissa) do Estado enquanto, em termos jurídicos (burgueses) e filosóficos (hegelianos), esfera promotora dos interesses gerais e campo da concretização da liberdade de todos. São “interesses” (elementos, aspectos) que se prestam à organicidade e ao funcionamento das instituições e relações (econômicas, políticas, educacionais etc.)

Para debater sobre esses “interesses materiais”, Marx busca municiar-se por um aporte teórico. Neste sentido, escolhe dialogar com Hegel. Diz Marx:

O primeiro trabalho, empreendido para resolver as dúvidas que me assaltavam, foi uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel, um trabalho cuja introdução¹¹⁶ apareceu nos *Deutsch-Französische Jahrbücher*¹¹⁷, publicados em Paris em 1844. A minha investigação desembocou no resultado de que relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas enraízam-se, sim, nas relações materiais da vida, cuja totalidade Hegel [...] resume sob o nome de “sociedade civil” (MARX, 1982b, p. 530).

Marx elegeu como objeto da sua “revisão crítica” a obra de Hegel intitulada *Princípios da Filosofia do Direito*. O resultado desse estudo crítico originou a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*.¹¹⁸ A “conclusão” a que chegou Marx é uma *afirmação da materialidade como fundamento ontológico*¹¹⁹ do real.

Essa sentença, todavia, *não suprime o movimento, a contradição, as ideias* etc., enquanto expressões do pensamento sobre o real, a consciência acerca do Eu, do Outro e do Mundo, *de participarem do processo de determinação do real*. Marx concorda que as “relações” constitutivas do real (do “Estado”, das “relações jurídicas” etc.) “têm raízes nas relações materiais da vida, cuja totalidade Hegel” chamou de “sociedade civil”. Aqui, observamos mais uma ocasião para indicar o sentido do “material” de que nos fala Marx. Diferentemente de Hegel, Marx concebe que a “sociedade civil” é um “concreto” e não um “abstrato”. Portanto, o fundamento

¹¹⁶ Trata-se do artigo *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*.

¹¹⁷ *Anais Franco-Alemães*.

¹¹⁸ O que se tem publicado da análise crítica de Marx são os parágrafos 261 a 313, da 3ª Seção, da 3ª Parte, da obra *Princípios da Filosofia do Direito*, de Hegel, que dizem respeito ao “Estado”.

¹¹⁹ Adoto o conceito de Ontologia proposto por Barata-Moura para quem “a Ontologia é o campo onde se inscrevem todos os respondimentos” — não importando o conteúdo das respostas — “à [clássica] pergunta dos gregos [antigos], encontrada em Platão, em Aristóteles e também em Hegel e muitos outros: — ‘que é aquilo que é?’.” (BARATA-MOURA, 2014, p. 238).

ontológico do “material” marxiano emana das situações e relações cujos sujeitos são os homens vivendo em sociedade. E a vida em sociedade, decerto, não ocorre sem o ato de pensar, sem as ideias e certa consciência do Eu, do Outro e do Mundo.

Em seguida a essas conclusões no plano ontológico, Marx move-se para o campo epistemológico de onde confessa que aquelas conclusões basearam à criação de sua perspectiva de investigação e exposição sobre o real. Escreve Marx:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado sucintamente assim: na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. [...]. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 1982b, p. 530-531).

Atenção: na passagem supracitada, Marx, da esfera *epistemológica*, indica o que “lhe serviu de fio condutor” dos “seus estudos”; que seu ponto de partida nas investigações sobre a realidade não é o que está, *a priori*, na consciência, como produto do pensar. Para Marx, a consciência é um produto da dialeticidade da realidade material e não o fator genético do real. Contudo, apesar da ressalva imperativa — de que não se deve começar pela consciência —, Marx não advoga que o pensar e seus produtos — as ideias, a consciência — devam ser ignorados em um processo de conhecimento; ele não nega a essencialidade desses meios no processo cognitivo, que é indispensável à formação do homem como ser social.

Marx sabe que os homens são seres que, para atuarem e se relacionarem (social, econômica, politicamente etc.) não podem prescindir do pensar, das ideias, da consciência. O trabalho dos homens, conforme já dissemos com Marx, é ação especificamente humana porque é antecipada no pensamento que se exterioriza como ideias, teorias etc. Em suma: a argumentação de Marx busca evidenciar a articulação entre os campos ontológico e epistemológico. Por esse caminho, Marx faz aparecer as bases da sua Perspectiva ontoepistemológica Material-dialética.

Do contato com a Filosofia hegeliana visando “resolver as dúvidas que lhe assaltavam”, pode-se inferir que Marx chegou à conclusão que “o material” é o determinante do real; mas essa condição não implica abolir o papel (re)ativo do pensar, das ideias, da consciência. Pode-se dizer, também, que Marx, no itinerário para compor sua perspectiva ontoepistemológica seguiu *com e contra Hegel*. Apesar de os esforços mais costumeiros sejam aqueles que visam demarcar a diferença

entre a dialética de Marx e a de Hegel, para separá-las, o próprio Marx afirma que o arquétipo da sua dialética é a dialética de Hegel.¹²⁰ Isto impõe que façamos contatos com alguns conceitos da lógica dialética hegeliana para melhor percebermos, ainda que genericamente, aspectos que aproximem/distanciem Marx de Hegel.

Para Hegel, “a Ideia” possui o pleno poder de determinação da totalidade do real; mas isto não sem a mediação das contradições. “A lógica [dialética] mostra a elevação da ideia para o grau em que ela se torna criadora da natureza” (HEGEL, 1970, p. 524), da realidade em geral. “Somente a ideia absoluta é *ser, vida imperecível, verdade que conhece a si mesma*, e é *toda a verdade*” (HEGEL, 1970, p. 725). Por esse motivo, “a determinidade da ideia e todo o curso desta determinidade constitui o objeto da ciência da lógica” (HEGEL, 1970, p. 726).

Consoante o pensamento de Hegel, “a Ideia” é o que aciona o movimento gerador do real, que é constituído de espírito e matéria. “A Ideia” não é a exclusão do “material”. Ela, aliás, precisa plasmar-se no mundo material objetivo, habitar a Natureza, o mundo físico da vida dos homens. Somente assim “a Ideia” pode deixar de ser pensamento puro (lógico) e desencadear seu ciclo dialético, pelo qual se configura e mostra-se como “razão” fundante (causa) da totalidade da realidade e, enfim, fecha o seu ciclo retornando a si como, mas agora como “espírito absoluto”.

Esse processo, em que a “ideia” sai de si para exteriorizar-se no mundo e, depois, retornar a si, realiza-se pela *mediação das contradições*: porque “*todas as coisas são em si mesmas contradição*” (HEGEL, 1970, p. 386). A contradição se manifesta como diferença: “a diferença em geral já é a contradição *em si*” (HEGEL, 2011, p. 156). “A contradição é a raiz de todo o movimento e vitalidade; somente na

¹²⁰ “Marx baseou-se explicitamente na estrutura reflexiva da lógica dialética de Hegel, substituindo, entretanto, a lógica do conceito por aquela de um processo material” (FLICKINGER, 1986, p. 137). Por diversas vezes, Marx afirmou seu débito para com a dialética de Hegel. Uma destas foi numa carta que ele enviou a Engels em Janeiro de 1858. Na ocasião, Marx (1973, p. 91) escreveu: “No *método* de trabalhar, prestou-me um grande serviço que eu [...] tivesse voltado a folhear a ‘Lógica’ de Hegel. Se alguma eu vez voltar a ter tempo para tais trabalhos, teria grande prazer de, em 2 ou 3 folhas de impressão, tornar acessível ao comum entendimento dos seres humanos o *racional* no método [dialético] que Hegel descobriu, mas que, simultaneamente, tratou de mistificar”.

Não obstante Marx admitir seu débito para com a dialética de Hegel, um importantes interprete seu, György Lukács, defende que a herança de Hegel não é tão significativa para a construção do pensamento de Marx. Para Lukács (2010, p. 157), “a famosa negação da negação” “praticamente nem aparece” em Marx; que, n’O *Capital*, tal expressão tem um caráter “estilisticamente decorativo”. Ainda segundo Lukács, ao contrário das conclusões a que chegou Engels, no seu *Anti-Dhuring* e na *Dialética da Natureza*, a negação da negação tem um valor essencial, mas não para o método de Marx; assim, a negação da negação “desempenha um papel [importante só] na estrutura dialética do sistema hegeliano” (LUKÁCS, 2010, p. 158). Ora, pode-se discordar de alguns disparates de Engels na *Dialética da Natureza*, mas negar a validade da “negação da negação” é dizer que pode haver dialética sem esse momento, o que é um absurdo.

medida em que uma coisa tem em si uma contradição é que ela se move, possui impulso e atividade”¹²¹ (HEGEL, 2011, p. 165). Apenas se cada coisa/relação contém a contradição (o não-Ser) em sua essência (no seu Ser) o movimento de constituição da realidade pode ser caracterizado e nomeado de processo dialético.

O raciocínio que formula a falsa pressuposição da separação absoluta entre o ser e o não ser, e permanece nesta separação, não deve ser chamado de *dialético*, e sim de *sofistaria*. Pois a sofistaria significa um raciocínio procedente de uma pressuposição destituída de fundamento, que se deixa valer sem crítica e irrefletidamente; em vez disso, chamamos de dialética o movimento racional superior, no qual tais elementos [ser e não ser], que aparecem absolutamente separados, por meio de si mesmos, por meio do que eles são, passam de um ao outro; e, assim, a pressuposição [da separação] se supera. É da imanente natureza dialética do ser e do nada que eles mesmos mostrem sua unidade, o devir, como a sua verdade (HEGEL, 1970, p. 95-96).

O fato de, no processo dialético, um ser “passar ao outro”, negando-se como ente, não desemboca no “nada”.¹²² Se a negação e/ou “superação” de algo sempre gerar “o nada”, isto cessa, então, todo o movimento e, por conseguinte, não haverá circunstâncias/condições para o “devir”, o porvir. Por essa razão,

a única maneira de alcançar o progresso científico [...] é o reconhecimento da proposição lógica que afirma que o negativo é [também] o momento positivo, ou que o que se contradiz não é resolvido em um zero, no nada abstrato, mas apenas essencialmente na negação de seu conteúdo em particular; ou seja, que tal negação não é toda negação, e sim a negação de determinada coisa, que se resolve, e por isso é uma negação determinada [específica, não absoluta] (HEGEL, 1970, p. 50).

Seguindo essa linha de raciocínio, Hegel responde à questão “qual deve ser o começo da ciência?” (HEGEL, 1970, p. 63) dizendo assim: “quando um concreto é tornado ponto de partida, falta a prova necessária para se estabelecer a ligação entre as determinações contidas no concreto” (HEGEL, 1970, p. 72). Ora, Marx assume uma posição antípoda a essa ao afirmar que: quando se aceita “a Ideia” como “ponto de partida”, “falta a prova necessária para se estabelecer” o nexos “entre as determinações contidas” na “Ideia”.

De acordo com Marx, toda tentativa de transmudar do mundo das ideias diretamente para o mundo material só tem sentido no interior de uma filosofia especulativa como a lógica de Hegel. Não sem ironia, mas sem desprezo, Marx

¹²¹ “Todavia, é um dos pré-conceitos fundamentais da lógica [formal] até aqui aceita e da representação habitual crer que a contradição não é uma determinação tão essencial e imanente como a identidade” (HEGEL, 1970, p. 386).

¹²² “O que se supera [dialeleticamente], não se torna, por isso, nada. [...]; algo superado é algo mediado [que transitou] [...]; ele [o superado] tem, portanto, ainda em si a determinidade da qual procede. Superar [Aufheben] tem na língua [alemã] o sentido duplo, pois significa tanto conservar, manter, quanto, simultaneamente, deixar de ser, terminar algo” (HEGEL, 2011, p. 98).

assevera que a lógica de Hegel é a escrita “biográfica da Substância abstrata, da Ideia” (MARX, 2010a, p. 58). E eis que, neste ponto, jaz a mais notável divergência entre a dialética de Marx e a de Hegel, qual seja: o fato de que, para Marx, o fator determinante do real é o Material-dialético, enquanto que Hegel pensa ser “a Ideia”.

Apesar dessa discrepância, Marx assume, ao abrigo de um viés materialista, a validade e o sentido das categorias “totalidade”, “contradição”, “determinação” presentes na dialética hegeliana. Adota, pois, a dialética idealista de Hegel como o arquétipo ou protótipo da sua dialética materialista por considerar que “a mistificação que a dialética sofre às mãos de Hegel de modo nenhum impede que tenha sido ele a expor, pela primeira vez, de um modo abrangente e consciente as suas [da dialética] formas de movimento universal” (MARX, 1990b, p. 22).

Dito isto, vamos retornar a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. É nesse escrito que Marx faz contundentes afirmações que marcam seu distanciamento (da posição política e) da dialética idealista de Hegel, ao mesmo tempo em que forja os primeiros enunciados da sua dialética materialista. Por exemplo, é na *Crítica* que Marx censura a tese de “Hegel de que o verdadeiro princípio *material* é [...] a Ideia absoluta, que não guarda em si nenhum momento passivo, *material*” (MARX, 2010a, p. 130). Marx discorda veementemente da tese de que, na construção da realidade, “o material” não tenha sequer um papel “passivo”, e que todo o poder ativo instituinte do real pertença unicamente à “Ideia”. Ao pensar desse modo, diz Marx, Hegel “transforma em *sujeitos* [...] as categorias *lógicas abstratas*” (MARX, 2010a, p. 38).

Vamos considerar um exemplo desta antropologização e autonomização das ideias/categorias “*lógico abstratas*”. Hegel concebe que “a finalidade e os poderes do Estado” são formas lógicas da realização da “ideia de Estado”. Para Marx, tal gesto é uma maneira de “mistificar” o legítimo fundamento dos fins e da autoridade “dos poderes do Estado”. Segundo Marx, Hegel comete uma inversão: “a condição [a sociedade civil] torna-se o condicionado, o determinante (das Bestimmende) torna-se o determinado (das Bestimmte), o produtor é posto como produto de seu produto [do Estado]” (MARX, 2010a, p. 30-31). A mistificação consiste na contraversão de papéis entre o Estado e a sociedade civil.¹²³ Para Marx, essa proposição hegeliana é, em síntese, uma deformação do real.

¹²³ “O conteúdo concreto, a real determinação (Bestimmung), aparece como formal; a forma inteiramente abstrata de determinação aparece como o conteúdo concreto. A essência das determinações (Bestimmungen) do Estado não consiste em que possam ser consideradas como

A dialética de Hegel é a dialeticidade ou movimento da “Ideia”. Marx (2010a, p. 108) avalia que, desse jeito, Hegel “compreende e reconhece, por toda parte, as determinações (Bestimmungen) do Conceito lógico, mas não apreende a lógica peculiar do objeto específico”. Hegel quer fazer aparecer a “Ideia” como matriz da realidade (“a lógica da coisa”) desconhecendo as causas da logicidade do real (“a coisa da lógica”) (MARX, 2010a, p. 38-39). A dialética de Hegel funda e explica a realidade pela “Ideia”, a partir da subjetividade: da cabeça do Ser-que-pensa.

Ao contestar essas teses de Hegel, *parece* que Marx dirige-se para referendar outra tese: a de que “o Material” anula qualquer participação das ideias como base fundante e explicativa do real. Porém, o que a *Crítica...* de Marx começa a revelar é a intrínseca relação entre o *material* e o *ideal*. A crítica à filosofia hegeliana do Direito de Hegel é portadora das primeiras percepções marxianas de que a constituição do real nasce do movimento dialético do material.

A dialética de Marx é a dialeticidade do “Material”. Essa “*dialeticidade*” não extingue a atividade das ideias na configuração da realidade; essa “atividade”, porém, é condicionada. Algumas dessas condições estão contidas na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, onde Marx (2010b, p. 152) assinala que “a teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação das necessidades desse povo”. Todavia, as “necessidades” não serão satisfeitas e nem haverá transformações no mundo dos homens se “a vida prática é desprovida de espírito” e “a vida espiritual é desprovida de prática” (MARX, 2010b, p. 155). Noutro ponto, Marx (2010b, p. 151) afirma que “o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas”. Nesses termos, Marx indica a cumplicidade entre o material e o ideal.

A “*dialeticidade do Material*” não aborta a condição das contradições de serem compartes do movimento de determinação do real. A “*contradição do fenômeno*” não é obra exclusiva da “Ideia”; tampouco o é da “matéria natural”, física, como pensam os materialistas não-dialéticos. A razão ou causa da contradição reside na “essência” (MARX, 2010a, p. 107). A contradição não é uma substância externa a enfrentar a essência de outro objeto; ela é um conteúdo do Ser. A luta dos

determinações do Estado, mas sim como determinações (Bestimmungen) lógico-metafísicas em sua forma mais abstrata. O verdadeiro interesse não é a filosofia do direito, mas a lógica. O trabalho filosófico não consiste em que o pensamento se concretize nas determinações (Bestimmungen) políticas, mas em que as determinações políticas existentes se volatilizem no pensamento abstrato. O momento filosófico não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica. A lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado serve à demonstração da lógica” (MARX, 2010a, p. 38-39).

contrários trava-se dentro do próprio Ser, porque é lá que mora a contradição. “*Les extrêmes se touchent* [...] [porque] são determinações (Bestimmungen) opostas de uma [só] essência” (MARX, 2010a, p. 105).

A “*dialeiticidade do Material*” não é a afirmação de processos deterministas, mecanicistas. Ao atacar a relação Monarca *versus* demais membros do Estado, apregoada por Hegel, Marx garante que tais “membros só podem se conservar reciprocamente [na síntese dialética] se o organismo inteiro é fluido [dialético] e se cada um de seus membros é superado nesta fluidez [dialeiticidade] e que nenhum seja, portanto, ‘imutável’ e ‘inalterável’” (MARX, 2010a, p. 57). Em suma: a perspectiva Material-dialética que Marx começa a construir admite e leva em conta o papel das “ideias”, das “teorias”, da “vida espiritual”, das “contradições”; em suma: admite a dialeticidade do Material na formação da realidade em geral.

Marx aproxima-se de Hegel ao admitir que: o real não é um fixo, mas é movimento¹²⁴ dialético interno ao real (aos objetos, às relações, às práticas etc.). O acionamento do movimento dialético é obra das contradições que, por seu turno, são genitoras de novas condições e/ou circunstâncias da realidade. Contudo, Marx distancia-se de Hegel ao definir, como princípio da sua perspectiva filosófica, que as condições materiais-dialéticas¹²⁵ são as fontes instituintes da realidade.

Essa divergência de princípio de cunho ontológico impacta no plano epistemológico. Em razão do fundamento ontológico escolhido, que afirma “o Material” como determinante do real — sem, com isto, negar o valor e a participação do pensar, das ideias etc., na formação da realidade —, Marx é induzido a propor a dialética do Material como método de exame da real. Obviamente, se a realidade é constituída material-dialeiticamente, então, ela será mais bem compreendida de uma perspectiva metodológica material-dialética.

Percebemos que há, no processo de fundamentação do “novo Materialismo” de Marx, o enlaçamento do ontológico com o epistemológico; e este é um motivo de denominarmos a perspectiva marxiana de “ontoepistemológica”. A Ontologia versa sobre as questões do Ser; a Epistemologia trata do conhecimento: sua natureza,

¹²⁴ “A filosofia moderna alemã que foi completada por Hegel tem como grande mérito conceber o mundo da natureza, da história e do espírito, como um processo, isto é, como um mundo sujeito à constante mudança, transformações e desenvolvimento constante, procurando também destacar a íntima conexão [lógico-dialética] que preside este processo de desenvolvimento e mudança” (ENGELS, 1979, p. 22).

¹²⁵ Em carta a L. Kugelmann, Marx escreveu: “[...] meu método de desenvolvimento não é o de Hegel, uma vez que sou materialista e Hegel é idealista. A dialética de Hegel é a forma fundamental de toda a dialética, mas só depois do despojamento da sua forma mística” (MARX, 2002, p. 229).

possibilidades e meios. Marx quer focar a realidade como totalidade, a fim de não separar ser e pensar, existência e consciência. Por isso, sua perspectiva é ontoepistemológica. Marx, afinal, não quer separar o método do objeto de estudo.

Ao criticar a filosofia do direito de Hegel, Marx ficou ciente de que as respostas que poderiam lhe habilitar a entender e intervir nos “interesses materiais” não surgiria só das críticas ao Idealismo, à dialética idealista. Por essa razão, na *Crítica...*, Marx também ataca o velho materialismo, não dialético e antidialético¹²⁶, adjetivando-o de “*materialismo crasso*” (krassen Materialismus), materialismo da obediência passiva, da fé na autoridade, do *mecanismo* de uma atividade formal, fixa, de princípios, ideias e tradições fixos” (MARX, 2010a, p. 66). Este tipo de materialismo opõe-se ao Idealismo, mas fá-lo para afirmar o *caráter determinista* das condições materiais, que seriam condições derivadas da Natureza, da *physis*.¹²⁷

Diante disso, Marx assume a tarefa de argumentar para negar o materialismo determinista e, ao mesmo tempo, criar o “materialismo novo”, dialético¹²⁸, que não é a negação pura e simples do pensar, das ideias, das teorias, do mundo espiritual etc. Marx pretendia criar um “materialismo novo” [que], na verdade, [fosse] uma *ontologia nova*” (BARATA-MOURA, 2012a, p. 128); “o materialismo moderno é substancialmente dialético” (ENGELS, 1987a, p. 318). Como tal, é a superação, simultaneamente, do materialismo tosco (mecanicista) e do idealismo. A dúvida de Marx era: por onde começar? Qual *a/o arché*?

Para Engels, “a consciência da total inversão em que o idealismo alemão incorrera” foi o que induziu ele e Marx a se abrigarem sob “o materialismo”; mas não qualquer materialismo. Por exemplo, não o “materialismo exclusivamente mecânico do século XVIII. [...] [Mas sob o] materialismo moderno [que] é substancialmente dialético” (ENGELS, 1979, p. 23). Noutro texto, Engels relembra que “a questão

¹²⁶ Marx criticou as origens do materialismo não dialético já em sua tese de doutoramento (1939). Lá, defendeu o atomismo (materialismo) de Epicuro porque este admitia o movimento, a variação, a liberdade; e atacou o materialismo de Demócrito pelo fato de este ser uma defesa do atomismo mecanicista, necessitarista. Sobre as origens, desenvolvimento e precursores do materialismo, confira: MARX, 2003, p. 143-153.

¹²⁷ O “materialismo mecanicista” (determinista) era tão potente a ponto de atingir as ideias de Hegel. Conforme Marx, ainda que raramente, Hegel sai do Idealismo e adentra nas teias do “mais crasso materialismo”. Um desses momentos é quando Hegel afirma que o rei se faz rei pelo fato de “nascer”; mas o que faz um rei, diz Marx, é outro mecanismo de mediação, a saber: “o consentimento geral” do povo, a aceitação social do indivíduo como Soberano de um povo (Cf. MARX, 2010a, p. 121).

¹²⁸ Engels ressalva que: “a dialética materialista que vinha constituindo, havia vários anos, nosso melhor instrumento de trabalho e nossa mais afiada arma, não foi descoberta apenas por nós [ele e Marx], mas também, independentemente de nós e mesmo independentemente do próprio Hegel, por um operário alemão, Joseph Dietzgen” (ENGELS, 1987b, p. 194-195).

fundamental de toda filosofia, em particular da filosofia moderna, é a da relação entre o pensamento e o ser”¹²⁹ (ENGELS, 1987b, p. 178). E acrescenta que:

segundo a resposta que dessem a essa relação, os filósofos dividiam-se em dois grandes campos. Os que afirmavam o caráter primordial do espírito em relação à Natureza e admitiam, portanto, em última instância, uma criação do mundo, de uma ou de outra forma [...], firmavam o campo do idealismo. Os outros, que viam a Natureza como o elemento primordial, pertencem às diferentes escolas do materialismo (ENGELS, 1987b, p. 179).

Penso que Engels, ao fazer alusão à “questão fundamental da filosofia”, sugeriu um “começo”, que não é original. Mas se o caminho proposto por Engels não é original, a resposta que ele e Marx encontram para a questão da relação ser/pensar, o é. De fato, o materialismo dialético de Marx e Engels é uma solução ao problema da relação pensamento/ser: entre o mundo subjetivo — do pensar que gera ideias e produz uma consciência sobre... — e o mundo objetivo da Natureza, das relações/práticas sociais etc. O “materialismo novo”, ou “moderno”, responde bem à questão da relação ser/pensar. Isto porque: 1) afirma a dialética como motor do movimento da realidade; 2) sabe que “um sistema universal e definitivamente plasmado do conhecimento da Natureza e da História é incompatível com as leis fundamentais do pensamento dialético” (ENGELS, 1987a, p. 318).

A grande ideia fundamental de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de *coisas* acabadas, mas como um conjunto de *processos*, em que as coisas que parecem estáveis, da mesma forma que seus reflexos no cérebro do homem, isto é, os conceitos, passam por uma série ininterrupta de transformações, por um **processo de surgimento e caducidade**, nas quais em última instância se impõe sempre uma trajetória progressiva, apesar de todo o seu caráter fortuito aparente e de todos os recuos momentâneos; essa grande ideia fundamental acha-se já tão arraigada, na consciência habitual, sobretudo a partir de Hegel, que assim exposta, em termos gerais, mal pode encontrar oposição. Uma coisa, porém, é reconhecê-la em palavras e outra coisa é aplicá-la à realidade concreta, em todos os campos submetidos à investigação. Se, em nossas pesquisas, nos colocamos sempre neste ponto de vista, **liquidaremos** de uma vez para sempre **com o postulado de soluções definitivas e verdades eternas**; a cada momento, teremos a consciência de que **todos os resultados que obtermos serão necessariamente limitados e estarão condicionados**

¹²⁹ Engels dá um exemplo sobre o desenvolvimento histórico da relação ser/pensar dizendo assim: “A filosofia antiga [de Tales, Leucipo, Demócrito e outros] era uma filosofia materialista, porém primitiva e rudimentar. Esse materialismo não seria capaz de explicar claramente as relações entre o pensamento e a matéria. A necessidade de se chegar a conclusões claras a respeito desse problema, levou à criação da teoria [idealista] de uma alma separada do corpo e logo depois se passou à afirmação da imortalidade da alma e, por fim, ao monoteísmo. Desse modo, o materialismo primitivo [posição, tese] se via negado pelo idealismo [a oposição, antítese, que se converteu em tese]. Mas, com o desenvolvimento da filosofia, também o idealismo [agora tese] se tornou insustentável e, por sua vez, teve de ser negado pelo materialismo moderno [nova antítese]. Este não é, entretanto, como negação da negação [síntese], a mera restauração do materialismo primitivo, mas, pelo contrário, corresponde à incorporação, às bases permanentes deste sistema, de todo o conjunto de pensamentos [idealistas e materialistas], que nos provêm de dois milênios de progressos no campo da filosofia e das ciências naturais e da história” (ENGELS, 1979, p. 118).

às circunstâncias em que os obtemos; já não nos infundirão respeito, entretanto, as antíteses irreduzíveis para a velha metafísica ainda em voga entre o verdadeiro e o falso, o bem e o mal, o idêntico e o diferente, o necessário e o casual; sabemos que estas antíteses têm apenas um **valor relativo**, pois **o que hoje reputamos verdadeiro contém também um lado falso**, oculto agora mas que virá à luz mais tarde, da mesma forma que **o que agora reconhecemos ser falso possui um lado verdadeiro** graças ao qual, anteriormente, foi acatado como uma verdade; que o que se afirma como necessário é feito de toda uma série de simples acasos e o que se acredita ser casual nada mais é que a forma sob a qual a necessidade se esconde, e assim por diante (ENGELS, 1987b, p. 195).

Em 1844, Marx e Engels iniciam parceria intelectual e passam a comungar as ideias sobreditas. Porém, Marx já flertava com essas ideias referidas por Engels pelos menos desde 1841, ano em que ultimou seu doutorado em Filosofia.¹³⁰ Na sua tese de doutoramento, Marx defendeu a posição de Epicuro, para quem o novimento do “átomo” é variável, e criticou a opinião de Demócrito, para quem o “átomo” tem um só sentido e direção. Concluiu que: o materialismo de Epicuro é flexível, mutável, harmônico com o “Materialismo-histórico-dialético”; já o materialismo de Demócrito é rígido, mecanicista, necessitarista, congruente com “Materialismo-mecanicista”.

Nos *Manuscritos de 1843*, apesar de focar densamente a Filosofia especulativa e o idealismo na dialética de Hegel, Marx não desconhece que era necessário atacar, também, as formas mecânicas de materialismo. Por essa razão, ambas as críticas são retomadas por ele e Engels, na *Sagrada família* (1845) e na *Ideologia alemã* (1845-46), na perspectiva de compor uma argumentação capaz de fundar e sustentar o materialismo moderno/novo/dialético.

Na *Sagrada família*, Marx retoma a crítica ao idealismo alemão neohegeliano de “Bruno Bauer e seus consortes”. Além disso, critica as formas de materialismo então vigentes, tanto em sua versão inglesa quanto em sua variante francesa. Marx pondera que a tendência inglesa é de tez essencialmente mecanicista, e que a corrente francesa seguiu uma linha humanista (socialista-comunista), embora esta seja fortemente marcada pelo utopismo. Sobre este último, emite o seguinte juízo:

O Iluminismo francês do século XVIII e, concretamente, o *materialismo francês*, não foram apenas lutas contra as instituições políticas existentes e contra a religião e a teologia imperantes, mas também e na mesma medida uma luta *aberta e marcada* contra a *metafísica* [Idealismo] *do século XVIII* e contra *toda a metafísica*, especialmente contra a de *Descartes, Malebranche, Spinoza e Leibniz* (MARX, 2003, p. 143-144).

O embate do materialismo francês contra as metafísicas em defesa da vida mundana o fez “coincidir, no domínio da *prática*, com o *humanismo*, o *socialismo* e o

¹³⁰ A tese de Marx está intitulada “*Diferença da Filosofia da Natureza de Demócrito e Epicuro*”.

comunismo francês e inglês” (MARX, 2003, p. 144). Todavia, adverte Marx, o materialismo francês tem “duas tendências”: a mais antiga, ironicamente, foi derivada da metafísica de René Descartes; a outra, mais recente, originou-se das teorias de John Locke. “Esta [...] desemboca de forma direta no *socialismo* [humanismo]. Aquela é representada pelo materialismo *mecânico* (mechanische Materialismus) [‘tosco’, ‘crasso’] e acaba se perdendo naquilo que poderíamos chamar de *ciências naturais*” (MARX, 2003, p. 144).

De fato, em sua *física*, Descartes havia concedido à *matéria* força autocriadora; além disso, havia concebido o movimento *mecânico* como a obra de sua [da matéria] vida. Ele havia separado totalmente sua *física* de sua *metafísica*. Dentro de sua física, a única *substância*, o fundamento único do ser e do conhecimento, é a *matéria*.

O materialismo francês *mecânico* aderiu à *física* de Descartes, em contraposição à sua *metafísica*. Seus discípulos eram *antimetafísicos* de profissão, quer dizer, *físicos* (MARX, 2003, p. 144).

Discorrendo sobre a longevidade do materialismo proveniente da metafísica cartesiana, Marx (2003, p. 145) escreveu: “o materialismo *cartesiano* existe até os dias de hoje na França. Ele obtém seus grandes resultados nas *ciências naturais mecânicas*” Contudo, para sedimentar seu domínio era preciso banir os resquícios metafísicos cartesianos. Neste sentido, os materialistas investiram na tarefa de fazer com que “as ciências positivas se separassem da metafísica a fim de traçar para si mesmas suas órbitas próprias e independentes. [E isto] precisamente no momento em que as coisas terrenas começavam a absorver e concentrar todo o interesse” (MARX, 2003, p. 145-146). Quem levou a cabo essa tarefa foi *Pierre Bayle* que, para tanto, usou como “arma o *ceticismo*”, ao lançar dúvidas sobre as teorias metafísicas, teológicas, religiosas etc.

Do outro lado do *Canal da Mancha*, a Filosofia-materialista-mecanicista inglesa tinha Francis Bacon e Thomas Hobbes como principais expoentes. Segundo Marx (2003, p. 147), Bacon é o “patriarca do *materialismo inglês* e de toda a ciência *experimental moderna*”, e inspirou-se na teoria das “homeomerias”, de Anaxágoras, e na teoria dos “átomos”, de Demócrito. Consoante Marx, Bacon julga que:

A ciência da Natureza é a verdadeira ciência, e a *física* sensorial a parte mais importante da ciência da Natureza. [...]. Segundo sua doutrina, os *sentidos* são infalíveis e a *fonte* de todos os conhecimentos. A ciência é a *ciência da experiência*, e consiste em aplicar um *método racional* àquilo que os sentidos nos oferecem. A indução, a análise, a comparação, a observação e a experimentação são as principais condições de um método racional. Entre as qualidades inatas à *matéria*, a primeira e primordial é o *movimento*, não apenas enquanto movimento *mecânico* e *matemático*, mas também, e mais ainda, enquanto *impulso*, *espírito de vida*, *força de tensão* ou *tormento* [...] da matéria. As formas primitivas da matéria são *forças*

essenciais vivas, individualizadoras, inerentes a ela, e que produzem as diferenças específicas (MARX, 2003, p. 147).

Na avaliação de Marx, “o materialismo de Bacon esconde de um modo ingênuo os germens de um desenvolvimento omnilateral”, na medida em que admite que o “*impulso, espírito de vida, força de tensão ou tormento*”, participa do “movimento”, que é uma das principais “qualidades inatas da matéria” (MARX, 2003, p. 147). Neste ponto, Hobbes entra em ação para blindar a “matéria” das impurezas e ingenuidades admitidas por Bacon. Hobbes propõe-se, pois, a “sistematizar o materialismo *baconiano*”. Mas, ao executar essa tarefa, ele insere no materialismo um caráter “*unilateral*”, “*misantrópico*”. Com Hobbes, “o movimento *físico* é sacrificado ao *mecânico* ou *matemático*” a fim de extinguir quaisquer resquícios do poder espiritual, do pensamento (MARX, 2003, p. 147). Ora, “se os sentidos fornecem ao homem todos os conhecimentos, conforme Hobbes demonstra — partindo de Bacon —, a intuição, o pensamento, a representação etc., não são senão fantasmas do mundo corpóreo” (MARX, 2003, p. 147).

Marx certamente percebeu que o materialismo inglês hobbesiano cultivava e cultuava o mundo físico das coisas e, conseqüentemente, fechava-se ao mundo da liberdade e da *práxis* humana: o mundo das relações e práticas sociais. O real é admitido segundo as leis e experimentos da Física, e sua tradução dá-se em fórmulas e cálculos matemáticos. Contrário a essa direção é o pensamento do inglês Locke que contribuiu para a renovação do materialismo francês como uma forma de materialismo conciliável com o mundo social, dos homens.

De fato, observa Marx, “Hobbes havia sistematizado Bacon, mas sem fundamentar de maneira mais precisa seu princípio fundamental, a origem dos conhecimentos e das ideias partindo do mundo dos sentidos” (MARX, 2003, p. 148). Coube a Locke cumprir essa missão no livro *Ensaio sobre o entendimento humano*. Aí, ele mira em questões deixadas à parte pelo materialismo mecanicista de Bacon e Hobbes. “Locke fundou a filosofia do bom-senso, do juízo humano saudável; quer dizer, havia dito através de um rodeio que não existem filósofos distintos do bom-senso dos homens e do entendimento baseado nele” (MARX, 2003, p. 148). Em seguida, essas ideias foram recepcionadas em França por Étienne du Condillac que

desenvolveu os pensamentos de Locke e demonstrou que não apenas a alma, mas também os sentidos, não apenas a arte de fazer ideias, mas também a arte da captação sensorial eram obra da *experiência* e do *hábito*. Da **educação e das circunstâncias externas dependerá**, por conseguinte, **todo o desenvolvimento do homem** (MARX, 2003, p. 148).

Mas é especialmente Claude-Adrien Helvétius que dá ao materialismo “um caráter propriamente francês [... ao...] conceber o materialismo em sua relação com a vida social” (MARX, 2003, p. 148). Na obra *Do Homem*, Helvetius sustenta que:

as qualidades sensíveis e o amor-próprio, o gozo e o interesse pessoal bem entendido são o fundamento de toda moral. Essa igualdade natural das inteligências humanas, a unidade entre o progresso da razão e o progresso da indústria, a bondade natural do homem e a **onipotência da educação**: são esses os momentos fundamentais de seu sistema (MARX, 2003, p. 148-149).

Vê-se, pois, que o materialismo que emergiu de ditirambos metafísicos, rumou para o mais maquinal materialismo e, agora, “desemboca diretamente no *socialismo* e no *comunismo*” (MARX, 2003, p. 149). Com base nisso, Marx conclui:

Não é preciso ter grande perspicácia para dar-se conta do nexos necessário que as doutrinas materialistas sobre a bondade originária e a capacidade intelectual igual dos homens, sobre a força onipotente da experiência, do hábito, da educação, da influência das circunstâncias sobre os homens, do alto significado da indústria, do direito ao gozo etc., guardam com o socialismo e o comunismo. Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile aí o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. Se o interesse bem-entendido é o princípio de toda moral, o que importa é que o interesse privado do homem coincida com o interesse humano. Se o homem não goza de liberdade em sentido materialista, quer dizer, se é livre não pela força negativa de poder evitar isso e aquilo, mas pelo poder positivo de fazer valer sua verdadeira individualidade, os crimes não deverão ser castigados no indivíduo, mas [devem] sim destruir as raízes antissociais do crime e dar a todos a margem social necessária para exteriorizar de um modo essencial sua vida. Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. **Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali**, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade (MARX, 2003, p. 149-150).

Por esse remate, Marx identificou a fonte de inspiração dos pensadores socialistas franceses, caso de Saint Simon, Charles Fourier, Étienne Cabet, Théodore Dézamy, Jules Gay (e até o galês Robert Owen). Estes pensadores conseguiram desenvolver, no interior da perspectiva materialista, temas “que guardam [forte] relação com o socialismo e o comunismo” (MARX, 2003, p. 149). Contudo, para Marx, esse materialismo socialista-comunista se travestiu de indumentárias quiméricas, utópicas,¹³¹ daí seu limite e necessidade de ser superado.

Ademais, Marx contesta uma terceira forma de expressão do materialismo: o feuerbachiano. Nas *Teses Ad Feuerbach*, Marx emite a seguinte sentença:

¹³¹ Sobre o “utopismo” dos teóricos do socialismo-comunista, confira Marx, 1998, p. 65-68.

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora — o de Feuerbach incluído — é que [...] a realidade [material], o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* [*Objekt*] [como algo físico, caso dos materialismos mecanicistas] ou da *contemplanção* [materialismo utópico, idealista], mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*. [...]. Feuerbach [...] não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva. Por isso, ele não entende o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica” (MARX, 2007b, p. 533, tese 1).

O materialismo de Feuerbach, ao não reconhecer a materialidade da “atividade humana” do pensar, do elaborar ideias, do criticar, como “atividade(s) objetiva(s)”, como “prática” “revolucionária” (transformante) dos homens, preserva e promove a ruptura entre o mundo físico/das coisas e o mundo humano. A atividade teórico-crítica dos homens sobre o mundo real não se configuraria como uma atividade social e prática de intervir no mundo, mas como um movimento de teorias independentes e alheias ao mundo real.¹³²

Na medida em que Feuerbach é materialista [ao considerar a validade do mundo físico/das coisas], nele não se encontra a história [a vida social, o trabalhos etc.], e na medida em que toma em consideração a História ele não é materialista. Nele, materialismo e História divergem completamente (MARX, 2007a, p. 32).

Feuerbach não compreende a relação dialética entre o pensamento especulativo (teórico) e o mundo sensível (prático). O materialismo de Feuerbach é frágil porque não admite a validade da História, quer dizer, não leva em conta as ações e relações entre os homens como engendrantes e transformadoras do real.

Feuerbach não vê como o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico (MARX, 2007a, p. 30).

Essa cegueira dá-se em razão de o materialismo feuerbachiano, apesar de ser um avanço em relação aos materialismos do tipo mecanicistas ou deterministas, *não ser um materialismo dialético*; quer dizer: não tem a História, o movimento, a contradição etc., como essência.¹³³

¹³² Adorno (1995 e 2003), ao que parece afinado com essa linha de pensamento de Marx, advoga que a “teoria crítica” é uma forma de *práxis* social. Rebatendo os expropos de que a *teoria crítica* é “impotente”, Adorno (2003, p. 136) diz: “A filosofia não pode, por si só, recomendar medidas ou mudanças imediatas. Ela muda precisamente na medida em que permanece teoria. Penso que seria o caso de perguntar se, quando alguém pensa e escreve as coisas como eu faço, se isso não é também uma forma de opor-se. Não será também a teoria uma forma genuína da prática?” E, noutro texto, dissertando sobre a relação dialética entre teoria e prática, assinala: “Pensar é um agir, teoria é uma forma de *práxis*; somente a ideologia da pureza do pensamento [= Idealismo] mistifica este ponto” (ADORNO, 1995, p. 204-205).

¹³³ Segundo Marx e Engels, o materialismo de Feuerbach serviu ao menos para “abrir o caminho para uma visão materialista do mundo, não *isenta de pressupostos*, mas empiricamente atenta aos reais

Enfim: Marx convenceu-se dos defeitos da dialética da Ideia e do idealismo (de Hegel e dos hegelianos), bem como das insuficiências dos materialismos (mecanicistas, utópicos, feuerbachiano). Então, Marx critica a todos eles e, em virtude disto, obtém, como resultado, um conjunto de princípios que, articulados, fundamentam o tipo de materialismo que ele passa a advogar: *o materialismo-dialético*. Mas, *o que é isto — o materialismo-dialético de Marx?*

Antes, é premente dizer que: a afirmação do absolutismo do materialismo implica a plena negação do idealismo; e vice-versa. No entanto, Marx não assume nenhuma dessas duas posições. Ele não afirma a independência das condições materiais em relação ao pensamento crítico; tampouco que este, ontologicamente, precede aquelas. O que ele afirma por meio do seu Materialismo-dialético é que: **1) o fator dialético é constituinte da materialidade do real; 2) o Material é dialético**. Desses preceitos, resulta que: **1) o pensar e seus produtos (as ideias, as teorias etc.) não devem ser alijados do processo de determinação do real; 2) as coisas, os objetos, a matéria física/natural não são, exclusivamente, o que Marx designa como “Material” determinante da realidade objetiva**. Afinal, se Marx apenas pretendesse afirmar a separação entre o “Material” e o “Ideial”, por que faria um esforço conceitual para diferenciar seu Materialismo dos demais tipos de materialismo?

Considerando os supracitados preceitos e resultados, podemos dar um exemplo de como a perspectiva Material-dialética marxiana representa um novo modo de perceber e pensar a realidade. Para Marx, as relações entre as “práticas” e as “teorias” são dialéticas. Isto difere do materialista-determinista que concebe que as práticas são superiores e independentes das teorias, bem como dos idealistas para os quais a verdade é o oposto disso. Outros, em tom de conciliação, mas atentando contra o sentido da dialética, afirmam o “dogma” da unidade entre a teoria e a prática.¹³⁴ Somente o “novo” ou “hodierno” materialismo, o dialético, é capaz de demonstrar que o real não é só o material natural, as coisas se conectando mecânica e premeditadamente; que a atividade pensar restringe-se a refletir a

pressupostos materiais como tais e que, por isso, é a primeira visão de mundo *realmente* crítica. Esse percurso já estava indicado nos *Deutsch-Französische Jahrbücher*: na *Crítica à filosofia do direito – Introdução* e em *Sobre a questão judaica*” (MARX, 2007a, p. 230).

¹³⁴ “O dogma da unidade entre teoria e práxis é [...] adialético: ele capta a simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera. Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto [totalidade] do processo social, também tem independência dentro do mesmo; ela não é somente meio do todo, mas também momento [ativo]; não fosse assim, não seria capaz de resistir [negar] ao fascínio do todo.” (ADORNO, 1995, p, 227)

realidade sensível, corpórea, física. Para superar os limites do Materialismo e do Idealismo, Marx criou o seu “*Materialismo dialético*”¹³⁵. Caso Marx não tivesse essa intenção, lhe bastaria aderir ou conformar-se com os princípios e conclusões dos materialismos então existentes. O que Marx defende, afinal, é o “materialismo dialético”. Por isso, a crítica que se pretenda fazer amparada pelo pensamento de Marx deve, antes, compreender o significado da expressão “Materialismo-dialético” e, sobretudo, assumir as consequências de tal acepção.

O primeiro termo da expressão é justificado pela tese marxiana de que “o Material” é o fundamento ou fator ativo e objetivo no/do *processo de conformação da realidade*. Assim, ontologicamente, o “Material” é a causa produtora daquilo “*que é*”, do Ser, da realidade. Quanto ao segundo termo — “dialético” —, apesar de compor a expressão legitimada, enseja controvérsias e, frequentemente, considera-se que ele tem valor menor ou nenhum, em relação à estima atribuída ao termo “Material”.

Contudo, uma vez admitido que a locução “Materialismo-dialético” é legítima porque nomeia, corretamente, a forma de Marx pensar a realidade, então, quem se dispõe a pensar e analisar a realidade com o amparo do pensamento marxiano, deve, assumir, impreterivelmente, em sua *totalidade*, o *significado*, *conteúdos* e *consequências* inerentes à supradita expressão.

Há muitas divergências em relação ao conceito de “dialética(o)”. Por exemplo, semanticamente, há quem considere a palavra “dialética”, que é a expressão gráfica (material) do conceito “dialética”, imprópria para adjetivar, mesmo que rudemente, o substantivo “materialismo”. Outros só admitem a “dialética” como sinônimo de método, e com isto indicam que a função da dialética se restringe ao campo epistemológico. Neste caso, dialética seria o nome do método que Marx seguiu na análise da realidade e na exposição dos auferidos pela análise.

Da minha parte, parto da crítica de Marx ao idealismo e ao materialismo — há pouco exposta; e aceito o princípio de que a dialética é *parte da materialidade ontológica do Material que determina a realidade*.

Como regra geral, o dialético participa da determinação do real na medida em que é a contradição viva. A contradição é, pois, conteúdo do real. Logo, o desenvolvimento (luta) dialético (dos contrários) é componente da História.

¹³⁵ Entre os teóricos, marxistas ou não, é quase consensual que o pensamento de Marx é bem nomeado/caracterizado pela locução “Materialismo-dialético”, apesar de que, na extensa e densa literatura marxiana, não se encontre tal expressão. De fato, Marx não fez uso literal dessa expressão.

A totalidade das atividades e relações (sociopolíticas, industriais, econômicas, educativas etc.) dos homens, de acordo com determinadas relações materiais advindas de certas condições e circunstâncias, eis a História. Esta, todavia, não é feita sem o concurso do Trabalho. Por exemplo, não sem o trabalho de pensar sobre a realidade; e o pensar gera ideias e consciência acerca do Eu, do Outro e do Mundo, que certamente são componentes dos processos constituintes do real. A História é, pois, uma *prova* do movimento Material-dialético.¹³⁶

Sobre a definição da História como um processo material-dialético, Marx, na *Ideologia alemã*, assegura que a existência material animal é “o primeiro pressuposto de toda a história humana” porque ela é requisito da “organização corporal dos indivíduos”; esta, por sua vez, é a condição viabilizadora das “relações” dos homens “com o restante da Natureza” (MARX, 2007a, p. 87). Nessa passagem, Marx alude à condição material animal (biofísicoquímica) dos homens como ponto de partida da arte de “historiografar”. No entanto, essa condição, a despeito de ser um “pressuposto de toda a história humana”, não dá conta de explicar a história dos homens enquanto seres-sociais-que-pensam-e-trabalham, isto é, a condição em que os homens se diferenciam dos demais animais. De acordo com Marx (2007a, p. 87),

os homens começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. [Todavia,] esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos.¹³⁷

Os homens, ao trabalharem (“*produzirem*”) a partir das condições que receberam das gerações precedentes, distinguem-se dos outros “animais” porque sua “produção” (seu trabalho) “não” é unicamente “a reprodução da sua existência física”, mas é, também, a (re)produção das condições da vida humano-social. E para a efetividade desta é requerido que o indivíduo se relacione com seus pares mediados pela atividade e, portanto, pelos produtos do pensar, caso da consciência. “A consciência nasce da necessidade de intercâmbio entre os homens” (MARX,

¹³⁶ Diz-se, também, “materialismo histórico-dialético” ou “materialismo histórico” como sinônimos de “materialismo dialético”. Essas expressões são válidas. O que se deve evitar é o erro de tomar o termo “histórico” como um elenco cronobiográfico de acontecimentos, sem atentar para o fato de que “o histórico” é já uma afirmação da dialeticidade da realidade.

¹³⁷ “Os homens fazem sua história, quaisquer que sejam os rumos desta, na medida em que cada um busca seus fins próprios, com a consciência e a vontade do que fazem; e a história é, precisamente, o resultado dessas numerosas vontades projetadas em direções diferentes e de sua múltipla influência sobre o mundo exterior” (ENGELS, 1987b, p. 198).

2007a, p. 34-35). Portanto, ao mesmo tempo como um meio e como um produto que viabiliza o Trabalho e as relações sociais que, afinal, constituem a História.¹³⁸

Quanto à contradição, vale destacar que Marx, na sua *Crítica...*, faz algumas asseverações de que ela intervém como ingrediente ativo e indispensável no processo Material-dialético determinante da realidade. Marx sabe que a compreensão do real a partir da perspectiva dialética requer que se leve em conta, corretamente, o jogo das contradições. Neste sentido, e criticando o caráter aporético das mediações lógico-dialéticas no interior da lógica de Hegel¹³⁹, Marx diz:

Extremos reais não podem ser mediados um pelo outro, precisamente porque são extremos [efetivamente] reais. Mas eles também não precisam de nenhuma mediação, pois eles são seres [de existências] opostos. Não têm nada em comum entre si, não demandam um ao outro, não se complementam. Um não tem em seu seio a nostalgia, a necessidade, a antecipação do outro (MARX, 2010a, p. 105).

Dois “extremos reais”, quer dizer, duas existências distintas, — por exemplo: humano e inumano, social e antissocial — até podem ser antagônicas, mas elas não são, necessariamente, uma contradição dialética. Que há dois “extremos reais” quer dizer que cada um deles possui uma essência própria, peculiar. Quando o que há são duas existências, o antagonismo, neste caso, dá-se pelo fato de que, afinal, trata-se de duas existências dessemelhantes, que “[não se] medeiam uma pela outra”. E quando os “extremos” não se “demandam” nem se “complementam”, eles estão na situação em que não se desenvolverão dialeticamente.

A isso se contrapõe: *les extrêmes se touchent*. Polo norte e polo sul se atraem; os sexos feminino e masculino igualmente atraem-se, e somente pela união [dialeticidade] de suas diferenças extremas o homem nasce. [...].

Polo norte e polo sul são, ambos, *polo*; sua *essência* é idêntica; do mesmo modo, os sexos *feminino* e *masculino* são um *gênero*, uma *essência*, a

¹³⁸ “Desde o início a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, antes de tudo, a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da Natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da Natureza – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade” (MARX, 2007a, p. 34-35).

¹³⁹ Para Marx, ocorre em Hegel “o absurdo” de “os extremos” dialéticos desempenharem numa mesma relação, ora o papel de elementos contrários, ora o de elemento mediador. Marx (2010a, p. 104) oferece um exemplo disso aproximadamente assim: um homem e uma mulher brigavam e um médico aparece para servir de conciliador entre o casal. Nessa situação, conforme a especulação hegeliana, pode ocorrer de a mulher se colocar entre o médico e o marido, e este entre a mulher e o médico, etc. Dessa forma, os sujeitos (médico, marido e esposa) revezam-se no papel de elemento antitético e mediador, gerando um ciclo sem saída. Neste caso, não há movimento dialético. O autêntico movimento dialético do mundo real e concreto desenvolve-se em forma de espiral.

essência humana. Norte e sul são determinações (Bestimmungen) opostas de *uma* [mesma] essência; a diferença de uma *essência* em seu mais *alto desenvolvimento*. Eles são a essência *diferenciada*. Eles são o que são *apenas* como uma determinação (Bestimmung) *diferenciada*, e precisamente como essa determinação diferenciada da essência (Bestimmung des Wesens). *Verdadeiros* extremos *reais* seriam polo e não polo, gênero humano e inumano (MARX, 2010a, p. 105).

Neste exemplo de Marx há contradição dialética porque se trata de uma só existência (o polo, o gênero) cuja essência nuclear é composta por elementos contrários e perenemente em luta; e dessa luta sempre jaz o novo. A contradição dialética se desenvolve porque ela é a luta de forças contrárias no interior de uma mesma existência (coisas, relações etc.). O resultado desse confronto é a modificação/transformação da realidade.

O antitetismo dos opostos dialéticos gera uma síntese, um “outro” que é a superação dos momentos iniciais sem ser indiferentes a eles.¹⁴⁰ Essa síntese, entretanto, é uma verdade provisória porquanto ela não consegue abolir a contradição (a dialeticidade) como movimento do real. A contradição é, pois, sempre preservada e funciona como gene do movimento dialético das coisas e das relações. A contradição é o que tudo movimenta fazendo com que a existência das coisas e das relações sejam *aufgehoben*, quer dizer: conservadas, mantidas, superadas.

Essa qualificação da História, do Trabalho e da Contradição como exemplos do movimento material-dialético dá-nos munição para fortalecer e arrematarmos a caracterização do *materialismo dialético consequente de Marx*.

Vimos que o Materialismo-dialético de Marx não é a reles negação do Idealismo; é o materialismo do devir, da contradição, que difere do materialismo mecanicista, do “dever-ser”. Neste, o poder de mudança é dado por uma lógica ou comando externo ao Ser, por um princípio de cunho moral ou lógico-formal; naquele, pelo poder da mudança que emana das contradições internas do Ser.

Marx defende a tese de que o Material é o princípio ontologicamente fundante do real; mas esse “Material” não é um composto físico de coisas, objetos, de matéria natural que se afirma na medida em que suplanta o pensar, as ideias, a consciência. Estas devem sua materialidade à realidade objetiva, concreta. E essa materialidade é preservada desde que o pensar, as ideias e a consciência sejam mantidas como fiéis representações simbólicas do real.

¹⁴⁰ “Os dois polos de uma antítese, positivo e negativo, são tão inseparáveis quanto antitéticos um do outro e que, apesar de todo o seu antagonismo, se penetram reciprocamente” (ENGELS, 1987a, p. 316).

Marx nos fala do Material dialético. Portanto, do Material que não encerra em si a inércia, a imutabilidade. Ao contrário disso, o Material contém em si o movimento; abrange, pois, a contradição, que é condição imprescindível à mudança/transformação do real. A contradição é a força acionadora do movimento engendrante da realidade, o que inclui as práticas, o trabalho dos homens, e as relações sociais que destes decorrem. As práticas e as relações, por sua vez, requerem a atividade do pensamento e o intercambio entre os homens; requisitam, pois, o diálogo, que deve sua existência às ideias. Sem o pensar não há representações simbólicas do real, não há mundo humano, não há história.

De fato, etimologicamente, o termo dialético designa o diálogo, quer dizer, as ideias como elemento regulador e viabilizador das práticas, do trabalho e das relações entre os homens. Os contrários a esse entendimento parecem apegados ao *pré-conceito* de que as ideias (e a Dialética) são sementes do Idealismo intentando adentrar para corromper o processo de formação e/ou conhecimento do real. Para os que temem esse suposto poder corruptor das ideias, lembramos que o próprio Marx preveniu-se sobre isso ao objetar as posições hegelianas que asseguravam que as ideias eram as alavancas que, sozinhas, acionavam o motor produtor do real. Todavia, Marx não negou a validade das ideias, da dialética.

Enfim: aqueles que negam a dialética como participe da determinação da realidade, dissolvem, com este gesto, o sentido pleno da expressão “Materialismo-dialético”. Marx criou o “Materialismo novo” para negar e superar, por um lado, o velho Materialismo mecanicista como única “matéria-prima” da realidade; e, por outro lado, como oposição ao Idealismo, quer dizer, contra a tese de que a Ideia é o “demiurgo do real”. Com estes gestos, Marx negou o Idealismo puro e a pureza do Materialismo. O legado disso foi a criação do materialismo moderno, cujo fundamento só pode ser “o Material-dialético”. Isto considerado, não há motivos para se pensar que, para Marx, a determinação da realidade seja um processo disjuntivo: “material” ou “dialético”. Para Marx, *as condições materiais-dialéticas são a gênese do real*. Na conjunção do material e do dialético, nisto reside a especificidade do materialismo marxiano. Por último, cabe dizer que isto não é uma concessão ao Idealismo, mas o *firmar consequentemente* o “materialismo-dialético” de Marx.

4.2.2 Os experimentos da Perspectiva Material-dialética

Nas páginas deste Capítulo, e anteriores a esta subseção, expus que Marx fez da lógica do Capital e sua necessidade de se efetivar como lógica social um objeto das suas atividades teórico-práticas. Que, por meio da crítica ao Idealismo e ao Materialismo, Marx inventou o “Materialismo novo”; que Engels denominou de “Materialismo moderno”; que muitos teóricos intitulam de “Materialismo-dialético” e que chamei de perspectiva ontoepistemológica Material-dialética. Não importa a nomenclatura, o que vale é que o novo Materialismo de Marx é um referencial teórico-metodológico pelo que ele buscou compreender e expor criticamente acerca dos fundamentos e dos processos de desenvolvimentos da realidade social quando moldados pela lógica do Capital. O próximo passo de Marx foi testar a sua invenção.

Antes de apresentar acerca dos experimentos de Marx, cabem algumas notas. Primeira: “o ponto de vista do novo materialismo [o dialético] é a sociedade humana”, sentencia Marx (2007b, p. 535, tese 10). A sociedade que Marx conheceu e a que hoje conhecemos é dirigida pela lógica do Capital. Eis, pois, o campo de aplicação da perspectiva ontoepistemológica Material-dialética de Marx. Segunda: os experimentos de Marx são: 1) tentativas de compreender e expor criticamente o Capital e sua lógica; 2) intentos afirmativos do Materialismo-dialético enquanto perspectiva pela qual se pode compreender o real em sua totalidade; 3) uma forma de Marx demarcar diferenças e semelhanças entre sua dialética e a de Hegel¹⁴¹.

Marx fundou a perspectiva ontoepistemológica Material-dialética e a testou em pelo menos quatro importantes momentos. Tais experimentos resultaram em quatro obras: *Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844*, *A Miséria da Filosofia*, *Grundrisse* e *O Capital*. Esses “experimentos/testes” valem como fases do aprimoramento da perspectiva material-dialética que Marx começou a estruturar em 1842/43. Minha intenção nesta subseção, entretanto, não é fazer uma explanação dos temas que Marx abordou nos quatro momentos. Almejo destacar passagens dos textos de Marx que sejam ilustrativas da aplicação do “Materialismo novo” como referencial teórico-metodológico da investigação e exposição da realidade.

Em linhas gerais, pode-se dizer que Marx, ao focar os empreendimentos teóricos-críticos sobre a lógica do Capital e suas determinações, busca identificar,

¹⁴¹ Este último tópico é requisito e efeito colateral da tarefa de Marx para afirmar seu Materialismo-dialético. De fato, Marx parte da dialética de Hegel tanto para negá-la quanto para afirmá-la.

compreender e criticar, pela análise materialista-dialética, as práticas e ideologias que funcionam como premissas, bases, etapas etc., do movimento do Capital; e que, por essa razão, seu conhecimento é requisito para o entendimento da rede categorial explicativa do poder, da capacidade e dos limites da lógica do Capital para existir e persistir como lógica da sociabilidade.

Sobre os experimentos, o primeiro foi feito em 1844 e seus resultados são os *Manuscritos de Paris*. Aí, Marx expressou suas primeiras respostas às “questões materiais” que passaram a lhe incomodar desde 1842. No corpo do texto, persuadido pela ideia de que o Material é dialético, Marx afirma a relação entre consciência e existência ao dizer que “pensar e ser são certamente *diferentes*, mas estão ao mesmo tempo em *unidade* [dialética] mútua.” (MARX, 2004a, p. 108). Adiante, neste mesmo sentido, Marx (2004a, p. 111) assinala que “subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, [...], perdem a sua oposição quando no estado social e, por causa disso, [perdem] a sua existência enquanto tais oposições”. Quer dizer: tais oposições, à medida que são apropriadas pelos homens, já não mais são extremos irreconciliáveis. A condição social humana, afinal, é síntese do “subjetivismo/objetivismo”, do “espiritualismo/materialismo”.

Noutro ponto, considerando a relação geral Homem/Natureza, Marx (2004a, p. 128) afirma: “a Natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao *ser humano* de modo adequado”. Isto porque a Natureza é também dialética e, para estar “disponível ao *ser humano*”, ela requer a *mediação interventiva* do trabalho, quer dizer, da conjugação Material-dialética das forças físicas e intelectuais dos homens sobre a Natureza.

As afirmações de Marx em defesa da dialeticidade da Natureza, do Trabalho e das relações sociais são consequências das críticas e conclusões sobre a dialética de Hegel, iniciada em 1842. Foi em função dessa crítica que Marx admitiu, explicitamente, que um dos méritos da dialética de Hegel é que, nela, o momento da “negação” é reconhecido “como o ato unicamente verdadeiro e como ato de autoacionamento de todo o ser” (MARX, 2004a, p. 118). O poder de engendramento do real, mediante um ato de contradição, é um momento do processo dialético. O movimento do real é acionado por aquilo que o nega como real verdadeiro.

A grandeza da “*Fenomenologia [do Espírito]* de Hegel” e de seu resultado final — a dialética, a negatividade enquanto princípio motor e gerador [do real] — é que Hegel toma, por um lado, a autoprodução do homem como um processo [= como movimento nunca pronto e acabado], a objetivação

como desobjetivação [= como negação da objetivação], como exteriorização e supra-sunção [superação] dessa exteriorização (MARX, 2004a, p. 123).

O segundo ensaio de Marx corresponde à obra *A Miséria da Filosofia*, que é um exemplo do processo marxiano de “refinamento metodológico” (OLIVEIRA, 1997). As “definições metodológicas” que Marx assumiu nesta obra impactaram o conteúdo da sua perspectiva Material-dialética e, por conseguinte, sobre a base argumentativa “que marcará radicalmente seus escritos posteriores até a sua obra máxima: *O Capital*” (OLIVEIRA, 1997, p. 94-95).

No primeiro teste, Marx usou os fundamentos lógico-dialéticos que Hegel apresentou na *Fenomenologia do Espírito*. Nos experimentos seguintes, adotou como referencial as bases lógico-dialéticas hegelianas da *Ciência da Lógica*. Marx enxergou validade na *Ciência da Lógica* e, por isto, atacou o uso equivocado e deturpador da dialética de Hegel feita por Proudhon. Sob essa atmosfera, e também instigado pelas suas (e de Engels) conclusões nos escritos de 1843/44, acerca dos perigos representados pelo Idealismo dos jovens hegelianos (e pelo Materialismo dos socialistas utópicos etc.), Marx reafirmou seu Materialismo-dialético.

Seguindo nessa direção, Marx julga ser um grave problema da dialética de Hegel o fato de, nela, a Ideia ser o fundamento do movimento do real. Conforme Marx, para Hegel, a realidade é “o movimento abstrato (da Ideia)”. E o que é

o movimento em estado abstrato? [É] a fórmula puramente lógica do movimento ou o movimento da razão pura. E em que consiste o movimento da razão pura? Consiste em se pôr, se opor, se compor, formular-se como tese, antítese, síntese ou, ainda, afirmar-se, negar-se, negar a sua negação (MARX, 1985b, p. 105).

Por meio dessa lógica, “Hegel acredita construir o mundo pelo movimento do pensamento” (MARX, 1985b, p. 106). Porém, de acordo com Marx, a construção e a organicidade do mundo não obras da logicidade dialética das ideias; não são as ideias que engendram o mundo, mas são as condições materiais-dialéticas que produzem as ideias, e o mundo em geral. As ideias, desde que sejam mantidas vinculadas às condições objetivas (materiais) das quais se originaram, e desde que sejam acionadas pela prática dos homens, podem atuar como alavancas do movimento constitutivo da realidade.

Marx reconhece vigor na dialética hegeliana; todavia, sabe também que precisa delimitá-la. É então que ele marca suas diferenças em relação à posição hegeliana afirmando seu Materialismo-dialético nos termos a seguir:

As relações sociais estão intrinsecamente ligadas às forças produtivas [que constituem determinado modo de produção de certo período histórico]. [Todavia], adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. [...]. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com suas relações sociais.

Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios* [porque são materiais-dialéticas]. Há um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias (MARX, 1985b, p. 106).

Entre 1857/58, decorrida uma década do seu segundo experimento, Marx manuscreeu textos que hoje conhecemos, parte como conteúdo dos *Grundrisse*, parte como teor de *Para a Crítica da Economia-política*. Nesse período, ele ainda redigiu um texto que seria uma *Introdução Para a Crítica da Economia-política*.¹⁴² Nesse escrito, dando sequência à tarefa de aprimoramento da sua perspectiva Material-dialética, Marx preserva resultados do seu experimento anterior. Por exemplo: **1)** o recurso à História e à dialética para explicar a transitoriedade das condições materiais e ideias a elas correspondentes; **2)** a tese de que os condicionantes e conteúdos da vida humana-social são de gênese Material-dialética.

O tema do texto da *Introdução* são algumas das formas clássicas de manifestação da lógica do Capital, quais sejam: a “produção, consumo, distribuição, troca” (MARX, 2011b, p. 39-64). A tese geral de Marx acerca da inter-relação desses elementos é que: “Produção, distribuição, troca e consumo não são idênticos, mas são, sim, todos eles membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade [dialética]” (MARX, 2011b, p. 53); como disse Marx (2010a, p. 105), “eles são a essência *diferenciada*”. São momentos dialéticos da vida material do Capital.

Para dizer como pretendia analisar essa relação dialética que dá vida material à lógica do Capital, Marx escreve, na *Introdução*, uma seção intitulada *O método da economia política*. Entendo que esse título deixa claro e evidente que Marx, naquele momento e naquele texto, pretendia avançar na direção de fundamentar sua perspectiva Material-dialética no campo epistêmico, uma vez que já havia assumido e sustentado sua perspectiva no campo ontológico.

¹⁴² No Prefácio que escreveu para a obra *Para a Crítica da Economia política*, Marx (1982b, p. 529) confessa que optou “por suprimir” (não publicar) o texto que havia escrito como *Introdução Para a Crítica da Economia-política*. Na tradução que usamos neste trabalho, da editora Boitempo, a *Introdução* consta como um texto de abertura aos *Grundrisse* de 1857/58.

Da esfera gnosiológica, Marx enuncia, em tom de advertência: “parece ser correto começarmos **pelo real e concreto** [Realen und Konkreten], pelo pressuposto efetivo” (MARX, 1983, p. 34). “Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso” (MARX, 2011b, p. 54). Por que “falso”? Porque o fenômeno — o que aparece como “real e concreto” — é, *a priori*, um real e concreto *indeterminado*, caótico. De início, o que se sabe sobre o suposto “real e concreto” é o que se pôde captar por intermédio dos sentidos físicos, e o que está consagrado pelo senso comum. Estes são as fontes do saber acumulado e disponível, que resultou de investigações pretéritas. Mas o que se capta pelos sentidos e/ou o que se aprende pelo senso comum não abarca o real em sua totalidade e dialeticidade. Por isso, Marx, coerente com o princípio da *totalidade* do seu Materialismo dialético, precisava de um método que lhe permitisse compreender a realidade objetiva.

Para Marx, por princípio, o que está (dis)posto como “Material” é o ponto de partida da investigação. Mas esta condição não faz “do Material” uma essência autoevidente. Seu sentido, conteúdos, as relações que origina e o funcionamento das mesmas, isto permanece incógnito. O “Material” que aparece no início como totalidade “real e concreta” é, ainda e sobretudo, “uma representação caótica do todo” (MARX, 2011b, p. 54), uma representação abstrata e genérica do real. Em virtude desta sua condição, “o Material” carece de ser submetido à análise a fim de se precisar suas determinações: seu conteúdo e relações, suas consequências etc.

Não obstante ser um fenômeno, ainda indeterminado, “o real e concreto” é preliminarmente, admitido como verdadeiro e é feito o ponto de partida da investigação. A análise averiguativa é que revelará que “o real e concreto” têm em si, como essência, elementos que lhe constituem, mas que não transparecem. No início, portanto, desconhecemos a totalidade dos conteúdos e conexões do real. Por essa razão é que Marx assegura que aquilo que primeiramente surge como “real e concreto” é “uma representação caótica do todo” (MARX, 2011b, p. 54), do real.

Todavia, há uma condição para que a “representação caótica do todo” seja admitida como ponto de partida, qual seja: a de que o pesquisador assuma o compromisso de que sua investigação tencione superar o “caos”. E para superá-lo é necessário atingir “uma determinação mais precisa” do “real e concreto”. Como se viabiliza isso? Decompondo o suposto “real e concreto”, mas que, de fato, é um “todo caótico”. Pelo procedimento analítico desencadeia-se a investigação no intento de, ao seu final, se alcançar “conceitos cada vez mais simples; do concreto

representado [chegar] a conceitos abstratos cada vez mais finos, até que chegue às determinações [Bestimmungen] mais simples” (MARX, 2011b, p. 54). Essa “simplicidade” permite melhor percepção das relações (articulações e contradições) constituintes da realidade; por conseguinte, confere maior precisão à tarefa de compreensão do “real e concreto”. A descoberta das conexões internas lógico-explicativas dos processos do real, através e apesar das contradições inerentes ao movimento desse real, é o fundamental da ação dialética enquanto método. É isto o que permite superar a totalidade caótica da qual se partiu. E o resultado final da análise revelará, em suma, a origem multideterminada do “Material”.

Findado o processo analítico, é preciso “dar-se início à viagem de retorno” (MARX, 2011b, p. 54) ao ponto de partida. Trata-se de um retorno para confrontar aquilo que, inicialmente, fora admitido como “real e concreto”, mas que, em verdade, era só uma “representação caótica” da realidade. O conflito ocorre na medida em que a “representação caótica” inicial é confrontada por “uma rica totalidade de muitas determinações [Bestimmungen] e relações” (MARX, 2011b, p. 54) encontradas por meio de um processo analítico do real e concreto caótico.

O processo de “retorno” é rico em virtude do momento da análise que oportunizou encontrar conceitos simples e claros e, ao mesmo tempo, perceber os entrelaçamentos entre os mesmos. Tal percepção permite a reconstrução lógica do “real e concreto caótico” do qual partiu a investigação, o que, por consequência, elucida “as muitas determinações e relações” do objeto/relação investigado. Enfim, o que aparecia como “real e concreto” perdeu seu *status* de caoticidade e, agora aparece, no e via pensamento, como uma “totalidade rica” de sentidos, uma vez que suas “determinações e relações” mais fidedignas, sua essência e a dinâmica da sua existência, foram apreendidas em sua dialeticidade e totalidade.

No primeiro momento, diz Marx (2011b, p. 54), “a representação plena foi volatilizada [decomposta] em uma determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento”. Aquele momento é imprescindível à investigação; mas se limita a encontrar conceitos abstratos. O caráter meramente abstrato dos conceitos só é superado no segundo momento operativo do método: quando os conceitos são apresentados de modo sintético, crítico e lógico. Esta tarefa é a ação “metodológica cientificamente correta” (MARX, 2011b, p. 54) porque é a superação da “representação caótica” que

originou a investigação, e na medida em que viabiliza a compreensão daquilo que é, efetivamente, o real e concreto em sua multideterminação.

Após explicar sua perspectiva Material-dialética no âmbito da Epistemologia, Marx a retoma no campo da Ontologia, de onde partiu, e onde sua argumentação é a defesa da tese de que o real é material-dialeticamente constituído. Com este propósito, ele escreveu: “Das Konkrete ist konkret¹⁴³, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen¹⁴⁴ ist, also Einheit des Mannigfaltigen.” (MARX, 1983, p. 35). (“O Concreto [a totalidade] é concreto [é real, verdadeiro] porque é a síntese de múltiplas determinações [*Bestimmungen*], portanto, unidade da diversidade”).

Essas palavras de Marx, amparadas por sua perspectiva dialética, sentenciam que o Material é um todo caótico sempre que seu conteúdo é concebido de maneira única e fixamente como matéria natural, como coisa, objeto físico. Se a formação da realidade objetiva é um processo multideterminado, então o pensar, as ideias, as contradições etc., estão inclusos nessa multiplicidade determinante. Desse modo, Marx evita o erro de querer purificar o materialismo idealizando-o: livrando-o das ideias, do pensar. Marx estava consciente de que a atitude do

materialismo tosco [grobe Materialismus] dos economistas, de [simplesmente] considerar como *qualidades naturais* das coisas as relações sociais de produção dos seres humanos e as determinações [*Bestimmungen*] que as coisas recebem, enquanto subsumidas a tais relações, é um idealismo igualmente tosco, um fetichismo que atribui às coisas [do mundo físico] relações sociais como determinações que lhes são imanentes e, assim, as mistifica (MARX, 2011a, p. 575).

Para Marx, o conteúdo formativo do real é “o Material”. Entretanto, para ele, “o Material” será tão-somente uma abstração se, com esse termo, ignorarmos seus elementos constituintes, o movimento, as relações (contradições etc.), a logicidade do Material. “O Material” do qual Marx nos fala é “multideterminado”; seu conteúdo é composto, não sem contradições e em contínua mutação, pela Natureza e pelo Trabalho (práticas e relações sociais, o pensar e as ideias etc.). A materialidade é, pois, algo mais do que os entes físicos. Fosse isto falso Marx não teria, para ser harmônico com seu materialismo, levado em conta, por exemplo nos *Grundrisse* e em *O Capital*, o “valor de troca”, uma vez que este, ao contrário do “valor de uso”, não tem amparo no mundo material natural-físico-concreto. Este fato, contudo, não

¹⁴³ O termo alemão “Konkrete” é empregado como um Substantivo, Na língua alemã, todos os substantivos são escritos com letras maiúsculas. Já o termo “konkrete” funciona, neste caso, como um adjetivo que qualifica o substantivo “Konkrete”.

¹⁴⁴ Marx toma esse termo de empréstimo da lógica de Hegel. Veremos mais sobre isso na seção 4.3.

autoriza a glorificação do Idealismo afirmando as ideias e o pensar como únicas e legítimas matrizes da realidade. Há de se evitar, pois, igualmente, a atitude de

Hegel [que] caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo [...]. [O] pensamento apropria-se do concreto e o reproduz como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto [*Konkrete* = do real] (MARX, 2011b, p. 54-55).

Porque o *Konkrete* (o real em sua totalidade) *aparece* como produto da atividade do pensar, isto induziu Hegel a sustentar que o “real” é o “resultado do pensamento” que se materializa sob a forma de “ideias”.

Para a consciência para a qual o pensamento conceitualizante é o ser humano efetivo, e somente o mundo conceituado enquanto tal é o mundo efetivo [...], o movimento das categorias aparece como o ato de produção efetivo — que, infelizmente, recebe apenas um estímulo do exterior —, cujo resultado é o mundo efetivo (MARX, 2011b, p. 55).

Em sentido ontológico, Marx pensa que o “impulso” da “produção efetiva” “do mundo efetivo” não é uma atribuição exclusiva das ideias nem da matéria. O impulso definitivamente gerador do mundo real é, para Marx, o Material-dialético; a dialeticidade do Material é a condição engendrante do “mundo efetivo” (*Konkrete*). Na prática isto significa que a Natureza, os objetos, o trabalho dos homens e suas relações sociais etc., são, interiormente, afetados e “estimulados” pelo fator dialético sob a forma de ideias, consciência, conceitos, argumentos, teorias...

O quarto experimento de Marx da sua perspectiva ontoepistemológica Material-dialética originou aquela que é considerada sua *magnum opus*: *O Capital*.

De acordo com Marx, “o método empregue no *Kapital* foi pouco entendido” (MARX, 1990b, p. 19). Segundo Marx, uns entenderam que ele trata “a economia metafisicamente” e não “prescreve receitas (positivistas comtianas)”; já outros, que seu “método” é meramente “analítico”; há aqueles que acham que o “método de pesquisa de Marx é realista, mas o seu método de exposição é, infelizmente, germano-dialético”, isto é, idealista dialético (MARX, 1990b, p. 19).

Para dirimir as dúvidas relativas ao seu método, ou mais precisamente à perspectiva ontoepistemológica Material-dialética — adotada como fundamento teórico-metodológico para análise do *Capital* e sua necessidade de vigir como lógica social —, Marx inseriu, na metade final do *Posfácio à segunda edição* d’o *Capital*, trechos de um artigo que versou sobre a obra *O Capital* e que havia sido publicado

no *Mensageiro da Europa*¹⁴⁵. No artigo, diz Marx (1990c, p. 21), “meu método” dialético, foi “interpretado corretamente”. O articulista, aqui citado por Marx, diz:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em dado período de tempo. Para ele, o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, Marx examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social. [...].

Com o desenvolvimento diferenciado da força produtiva, modificam-se as circunstâncias e as leis que as regem. Marx se coloca a meta de pesquisar e esclarecer, a partir desta perspectiva, a ordenação econômica do capitalismo [...]. O valor científico de tal pesquisa reside no esclarecimento das leis específicas que regulam nascimento, existência, desenvolvimento e morte de dado organismo social e a sua substituição por outro, superior (MARX, 1990b, p. 20-21).

Para Marx, pois, interessa compreender a “dialeiticidade” do real; isto é: o movimento pelo qual uma coisa que está sendo, “modifica-se”, “desenvolve-se”, “transita” para “outra forma”, “manifesta-se” e transforma a “vida social”, porque é nisso que reside o segredo da mutação/transformação do real. No entanto, a compreensão dessa dinamicidade da realidade somente ocorre quando ela é vista com o olho da perspectiva Material-dialética. E é com este olhar que Marx faz seus estudos acerca da “ordenação socioeconômica do capitalismo” então vigente e sua meta de se tornar a lógica organizadora da vida dos homens em sociedade.

Marx não afirma que são possíveis os desenvolvimentos/mudanças sociais, a transição de um período histórico a outro etc., apenas pela mediação do Material, este entendido como fator apartado das ideias, do pensar, que sozinho age como determinante do real. Prova disso é que Marx recomenda fortemente que:

a investigação tem de se apropriar do material em pormenor, de analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e de seguir a pista do seu vínculo interno. Somente depois de completado esse trabalho pode o movimento real ser exposto em conformidade (MARX, 1990b, p. 21).

“A investigação tem de se apropriar do material” que, vimos, para Marx, é dialético; por isso, não é a exclusão do plano ideacional. “A investigação” não deve ater-se exclusivamente à matéria natural, ao mundo dos objetos. Trata-se, afinal, não de Materialismo mecanicista, mas de Materialismo-dialético. Neste caso, investigar é “analisar as diversas formas de (aparecimento e) desenvolvimento” do Material “e seguir as pistas dos seus vínculos internos”, suas conexões lógicas. Para “seguir as pistas” é inevitável o recurso ao pensamento objetivo, que é o meio pelo

¹⁴⁵ O artigo sobre *O Capital* foi publicado no periódico na edição de maio de 1872, em Petersburgo.

qual formulamos ideias e teorias descritivas e críticas sobre a realidade. E o resultado da “investigação” das “pistas” revela que as ideias, as teorias etc., são conteúdos cernes do real. Cumpridos esses critérios, pode “o movimento real ser exposto em conformidade” com sua natureza, que é Material-dialética.

A despeito disso, há quem garanta que “o Material” é, para Marx, uma instância superior e divorciada do pensar, das ideias, sendo estas “o reflexo” daquele. Como argumento, citam uma frase de Marx onde se lê que “a vida do material se reflete idealmente [*ideell*] (na forma de ideia)” (MARX, 1990b, p. 21)¹⁴⁶; isto é: que a vida do Material se manifesta na forma de ideias, *idealmente*. Em si, essa frase não contém nenhum absurdo. A absurdidade é fruto da interpretação pela qual se diz que, segundo Marx, “o Material” é a negação universal e necessária da condição das ideias como partícipes do movimento Material-dialético de determinação do real. Esta tese absurda, ademais, é um argumento do Materialismo tosco, mecanicista, que é refutado por Marx por sustentar que a constituição da realidade social se faz unicamente pelo movimento material bioquímico-físico.

Com o intuito de embasar e especificar a sua perspectiva Material-dialética, Marx contrasta sua forma de conceber e pensar a realidade com o modo pelo qual Hegel faz isto. Antes, porém, reconhece os méritos da dialética dizendo assim:

Critiquei o lado mistificador da dialética de Hegel há já quase trinta anos, numa época em que ela ainda estava em moda. Mas, precisamente, quando elaborava o primeiro volume do *Kapital* [...], muitos tratavam Hegel [...] como um “cachorro morto”. Confessei-me, por isso, abertamente discípulo daquele grande pensador e coquetei mesmo aqui e ali no capítulo sobre a teoria do valor com o modo de expressão que lhe é peculiar (MARX, 1990b, p. 22).

Marx admite, literalmente, que a dialética de Hegel têm valor e lugar na fundação da sua perspectiva ontoepistemológica Material-dialética. Entretanto, há diferenças e, para que estas surjam, Marx coteja seu método com o de Hegel assim:

O meu método dialético é, pela [sua] base, não apenas diverso do [método] de Hegel, mas o seu direto oposto. Para Hegel, o processo do pensamento — que ele transforma mesmo num sujeito sob o nome de Ideia (Idee) — é o demiurgo do real [...]. Para mim, inversamente, o ideal (das *Ideelle*) [de que fala Hegel] não é senão o material transposto e traduzido [na forma de ideias, *idealmente*] na cabeça do homem (MARX, 1990b, p. 21-22).

Nessa passagem, Marx reafirma a oposição entre a base materialista de sua perspectiva (e método) em relação à base idealista da perspectiva (e método) de

¹⁴⁶ O termo alemão “*ideell*” pode ser traduzido como (advérbio de modo): “idealmente”, “ao modo/forma de ideia”, ou “o ideal”, — para usar a palavra “emprestada” pelo professor Barata-Moura.

Hegel. Mas a oposição que Marx considera que há entre o Material e o Ideal não é disjuntiva — do tipo “isto” ou “aquilo”. Para Marx, trata-se de uma oposição dialética. “O Material” de que nos fala Marx é dialético; portanto, o materialismo marxiano não é a supressão do valor e da função do pensar, das ideias. Estes, por sinal, são reconhecidos por Marx no texto supracitado no ponto em que afirma que “o material” é “traduzido”, na forma de ideias (idealmente), “na cabeça do homem”.

Desta forma, a ideia é a vida real abstrata do Material: elas existem nas cabeças dos homens enquanto expressões pensadas do Material. As ideias, na forma de saberes, teorias, argumentos etc., participam do processo de constituição da consciência do indivíduo acerca do Eu, do Outro e do Mundo. Concretamente, o indivíduo não deixa de pensar, não abandona o mundo das ideias etc., — sob o pretexto de que isto afirma o Idealismo e nega o Materialismo — porque sabe que estes são requisitos indispensáveis ao labor, à construção das relações sociais etc.

Para ultimar: os quatro experimentos são exemplos demonstrativos do aprimoramento da perspectiva Material-dialética de Marx visando a correta compreensão da realidade. Quando o que se quer é compreender a realidade com Marx, é forçoso a assunção da sua perspectiva Material-dialética. Para assumir essa perspectiva é indispensável evitar, por um lado, o mecanicismo do Materialismo e, por outro, “a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel” (MARX, 1990b, p. 22). Ao passo que formula argumentos para evitar esses descaminhos, Marx afirma a dialeticidade do Material ou o Material-dialético. Para desmistificar a dialética e, ao mesmo tempo, romper com o mecanicismo/utopismo do materialismo, é preciso afirmá-la em sua ligação inquebrantável com o materialismo.

Na sua figura racional [de base materialista], a dialética [...], na compreensão positiva [do existente], encerra [...] a compreensão da sua negação, da sua decadência necessária; [isto] porque ela apreende cada forma devinda no fluir do movimento, portanto, também pelo seu lado transitório; porque [ela] não deixa que nada se lhe imponha; porque, pela sua essência, a dialética é crítica e revolucionária¹⁴⁷ (MARX, 1990b, p. 22).

A dialética materialista de Marx apreende os momentos do movimento do real em sua temporariedade: o momento em que o real emerge, é negado e superado. A dialética materialista não é dogmática; em “essência”, ela é “crítica e revolucionária” da realidade e, neste sentido, é atividade teórica-prática.

¹⁴⁷ “O saber dialético é incessantemente crítico, por isso que recusa qualquer absolutização e qualquer interrupção” (CALVEZ 1975, p. 41).

4.3 A Determinação Material-Dialética da realidade

Nas seções 4.1 e 4.2, argumentamos, com Marx, que “o Material” determinante da realidade é dialético, não determinista. Marx afirmou seu materialismo-dialético pela negação, simultânea, do materialismo mecanicista e do idealismo especulativo. Aprendemos, ainda, que a crítica de Marx ao Idealismo não anula o valor e tampouco é o descarte do pensar, das ideias, da consciência; que o elemento dialético faz entrar a contradição no processo de constituição do real.

Essa linha de raciocínio levou ao seguinte desfecho: para Marx, *o Material-dialético é o ingrediente determinante da realidade em geral*. O argumento base em favor dessa assertiva foi fornecido por Marx por meio das suas críticas às formas de materialismo e idealismo quando estas são concebidas como antíteses absolutas à dialética. Contudo, ainda se faz necessário argumentar para robustecer a tese de que, para Marx, *a realidade é determinada por um processo que é Material-dialético*; que o real é um produto Material-dialético; que, portanto, a Educação, em geral, e as propostas de EpT do Eb e seus objetivos são regidos pela dialeticidade do real.

Nesta direção, seria pertinente seguir argumentando para explicar o significado e assumir as consequências do aceite da expressão “Materialismo-dialético”. Afinal, estaríamos arrimados pela convicção de muitos de que essa locução nomeia, adequadamente, a perspectiva filosófica a partir da qual Marx concebeu e pensou a realidade. De fato, o “materialismo-dialético” consequente de Marx afirma a dialeticidade do material constituinte do real; que o material-dialético é o determinante da realidade. Não obstante, as consequências do “Materialismo-dialético” não são aceitas em sua plenitude sequer pelos marxistas. Quando se trata de acolher os pressupostos, conteúdos e implicações do material-dialético marxiano, a harmonia em torno da expressão “Materialismo-dialético” é abalada.

Há dois importantes motivos para dissensões acerca do sentido do “Material-dialético” marxiano. O primeiro e mais radical é o fato de se considerar o “material” isolado, ontologicamente independente e superior ao *movimento-fator dialético*. Este seria derivado do material ou da determinação material e, por conseguinte, não faz sentido se falar de materialismo-dialético. Todavia, uma vez admitido ser dialético o materialismo de Marx, o primeiro motivo da desavença é um contrassenso.

A segunda razão das discrepâncias é mais avançada porque admite a dialeticidade do material. Porém, seus defensores, no ímpeto de preservar “o

Material” na condição de *determinante* ontológico do real, enfraquecem o *fator dialético* e o Material do qual Marx nos fala aparece e se fortalece como afirmação do *determinismo* mecanicista. Para superar essa contenda, é preciso que se assuma o *Materialismo-dialético consequente*, o que só é possível quando aceitamos que a *determinação* que Marx sustém é de *origem Material-dialética*. Apresentar uma argumentação que corrobore essa afirmativa, eis nosso propósito nesta seção.

Antes de avançarmos, vale a pena ressaltar que: Marx concebe “a *determinação*” da realidade como um movimento-fator, também, dialético. Para ele, trata-se, pois, sempre de determinação dialética. Isto falseia a tese de que Marx utiliza a palavra “determinação” para designar o determinismo, o poder unidirecional, a força unívoca, o escatologismo, o mecanicismo, o automatismo, o destino...

Dussel (2012, p. 325) afirma que o livro I da *Lógica* de Hegel “é todo um tratado sobre a ‘determinação (*Bestimmung*)’ — conceito absolutamente fundamental em Marx”.

As determinações são, para Marx — assim como para Hegel —, momento constitutivo essencial da coisa [da realidade]. [...]. São determinações essenciais aquelas comuns a todas as coisas que se dizem serem as mesmas — ou das quais se diz que são o mesmo (DUSSEL, 2012, p. 34).

Na acepção hegeliana, “determinação” é o que faz com que algo seja o que é: constituindo-o, qualificando-o, especificando-o. Determinar é gerar as *disposições* do ser, da realidade. Logo, quanto mais compreendidas as determinações, tanto mais aprenderemos de como a realidade/ser se constitui, se desenvolve e se transforma.

Parto do suposto, sugerido por Dussel, de que Marx adotou o vocábulo “determinação” e sua significação diretamente da filosofia dialética de Hegel. De fato, “a determinação” é uma categoria que permeia todo o santuário terminológico de Hegel em escritos como *Fenomenologia do Espírito*, *Ciência da Lógica* e *Princípios da Filosofia do Direito*.¹⁴⁸

A tese de Hegel é de que a *Ideia possui o poder de determinação dialética do Ser ou real*; que o Ser é dialético e move-se porque “tem a contradição nele mesmo [em Si]” (HEGEL, 2011, p. 26). Ao dissertar sobre a “divisão geral do ser”, Hegel garante que “as determinações (*Bestimmungen*) do Ser [‘qualidade, quantidade, medida’] têm de originar-se a partir do movimento do próprio ser mesmo (des Seins

¹⁴⁸ Já mostramos que Marx utiliza essas obras de Hegel para compor as categorias-bases (4.21) e fazer experimentos (4.2.2) da sua Perspectiva Ontopsitemológica Material-dialética.

selbst), e por esse meio tem de definir-se e justificar-se”¹⁴⁹ (HEGEL, 2011, p. 62). Disto pode-se inferir que “as determinações gerais do ser” resultam de conteúdos ou forças dialéticas, contraditórias, internas ao Ser. É claro que Hegel (2011, p. 44) pensa substancialmente nas “determinações do pensamento (Denkbestimmungen)” como fonte das ideias e contradições que engendram as determinações do Ser.¹⁵⁰

A determinação é, tanto para Hegel quanto para Marx, *determinação dialética*. Isto, contudo, não impede que Marx, em face das teses de Hegel citadas há pouco, tenha um duplo posicionamento. Por um lado, Marx distancia-se de Hegel porque considera não a Ideia pura, absoluta, mas o Material-dialético o produto e produtor das contradições e, portanto, como princípio determinante da realidade. Por outro lado, Marx aproxima-se de Hegel quando assume, como princípio da perspectiva Material-dialética, que é verdadeiro, legítimo e necessário pensar a realidade tomando como fundamento e critério as relações e mediações a ela intrínsecas.

Consoante Marx, é indevido avaliar a realidade baseado em fundamentos e critérios de uma lógica externa e alheia ao Ser, como fez Kant, por exemplo, ao usar a lógica do “dever ser”. Para Marx, a contradição mora no Ser, é responsável pelo seu movimento e, logo, pelas suas determinações. Quando essas determinações conflitam internamente, o resultado da luta dos contrários engendra circunstâncias a partir e por meio das quais a realidade pode ser transformada.

Retomando as palavras de Dussel há pouco citadas, a “determinação (*Bestimmung*)” é, de fato, “um conceito absolutamente fundamental em Marx”, que ele conheceu e compreendeu com Hegel e passou a utilizá-lo dentro da rede categoria da sua perspectiva Material-dialética. A busca pela semântica do conceito “determinação” nos vários escritos de Marx é reveladora de que ele recorreu às categorias dialéticas hegelianas e, decerto, adotou a categoria “determinação”, porém sob a ótica materialista-dialética, para analisar e entender o movimento genético do Eu, do Outro e do Mundo. Vejamos mais sobre isso.

¹⁴⁹ “Ihre Bestimmungen haben erst aus der Bewegung des Seins selbst zu entstehen, sich dadurch zu definieren und zu rechtfertigen” (HEGEL, 2006, p. 79).

¹⁵⁰ Sobre o pensamento como verdade e determinação, escreveu Hegel: “O pensamento possui um domínio peculiar, não apenas regulativo e ‘ilusório’, e sim irreduzível à empiria. Identificado com a verdade mais elevada, ele não carece de uma referência direta com as coisas, embora exista certamente um parentesco entre o pensamento e as coisas. A metafísica [de Platão etc.] considerava que o pensamento e as determinações do pensamento não eram algo estranho aos objetos, mas antes eram a sua própria essência ou que as coisas [*Dinge*] e o pensamento [*Denken*] dos objetos [...] concordam em si e para si, que o pensamento em suas determinações imanentes e a natureza verídica das coisas são um e o mesmo conteúdo (HEGEL, 2011, p. 24).

Vamos começar por uma famosa frase de Marx que envolve o sentido do que é a determinação. Trata-se de uma declaração contida no *Prefácio* à obra *Para a Crítica da Economia Política*, de 1859. Naquele período, Marx lembrou que nos anos de 1842/43, procurava subsídios para criar um referencial teórico-metodológico que lhe habilitasse a participar adequadamente dos debates acerca das questões ou “interesses materiais”. Seguindo por uma vertente gnosiológica, afirma Marx (1982b, p. 530-531) que: “o resultado geral a cheguei e que me serviu de fio condutor aos meus estudos pode ser formulado sucintamente assim: [...]. Não é a consciência dos homens que determina o seu Ser, mas, inversamente, o seu Ser social que determina a sua consciência”.

Nessa passagem, Marx *não está* defendendo um princípio ontológico pelo qual afirma que: 1) “o Ser social” consiste unicamente na existência material, física, do Homem, e que tal existência é o único fator determinante (produtor) da realidade; 2) a consciência é, restritamente, o elemento determinado (produzido) pela existência. Se se toma essas assertivas conclusivas como verdades fixas e absolutas, isto *falseia a tese de que Marx pensa dialeticamente*. Além disso, convém indagarmos: se o próprio Marx confessa que está sito no campo epistêmico — buscando um “fio condutor” para “seus estudos” —, é pertinente concluir que ele, ao declarar que o “Ser social” é o “que determina sua” própria “consciência”, está fazendo uma afirmação na esfera ontológica? Penso, logicamente, que não.

Ora, se Marx procurava um “fio condutor” para “seus estudos”, um método (caminho para), então, nesse contexto, o “resultado geral” que ele encontra e proclama é, essencialmente, uma conclusão de cunho epistêmico. Ao dizer que “não é a consciência dos homens que determina o Ser” dos homens, o que Marx está negando é a legitimidade e veracidade da perspectiva gnosiológica idealista, que garante que as ideias geradas pelo pensamento são o ponto de partida da investigação, ignorando assim que se deve começar pelo real e concreto, ou que este seja precisamente representado pelas ideias.

Minha interpretação é de que para Marx, porque ele olha as relações e práticas sociais, políticas, econômicas etc., da perspectiva dialética, o campo gnosiológico e o âmbito ontológico são diversidades na unidade; e esta coesão é a razão pela qual esses dois campos estão intrinsecamente conectados, e o que me induziu a propor e usar a palavra “ontoepistemológico”. O plano ontológico é a esfera da existência orgânica e do desenvolvimento motor dos processos materiais-

dialéticos do mundo real e concreto. O plano epistemológico é o âmbito das ferramentas teórico-metodológicas pró-compreensão e explicitativas do mundo real e concreto. Com base nisso, penso que essas duas áreas não podem ser separadas se o que se pretende é a compreensão alargada do Eu, do Outro e do Mundo. Não há, enfim, da minha parte, disposição, e tampouco convicção, para afirmar qualquer tipo de hierarquia entre o campo Ontológico e o Epistemológico.

Marx, que descobriu, pelas críticas ao idealismo e ao materialismo tosco, “seu fio condutor”, seu método, encontrou também fundamentos para a sua ontologia do Ser social. O método e esses fundamentos são os conteúdos da perspectiva ontoepistemológica Material-dialética que Marx tratou de explicar, tanto quanto lhe foi possível na época, no texto base e na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, nos *Manuscritos de Paris*, na *Ideologia alemã*, nos artigos *Sobre a Questão judaica* e *Glosas críticas ao artigo “o Rei da Prússia e a reforma social. De um Prussiano”*. Nestes escritos, e daí em diante, Marx sempre sustentou a determinação da realidade como sendo um processo Material-dialético.

A percepção de Marx de que a constituição material do real é, primordialmente, um evento dialético está presente desde seu primeiro grande embate crítico com a dialética de Hegel, que aconteceu por ocasião da sua *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel*. Aí, discorrendo acerca da relação entre o monarca e os demais indivíduos membros do Estado, Marx (2010a, p. 56-57) critica o fato de Hegel usar “a hereditariedade” como “*garantia objetiva* do poder soberano”, como critério da “sucessão legítima ao trono”. Para Marx, Hegel, ao assumir o determinismo hereditário que afirma o critério fixo do “nascimento” como fundamento do “poder do príncipe”, ignora a dialeticidade das relações e os demais membros da sociedade; assim, abre mão do sentido da determinação dialética. Ora, diz Marx,

em um organismo racional a cabeça não pode ser de ferro e o corpo de carne. Para que os membros [de um Estado, de uma sociedade] se conservem, eles precisam ser *de igual nascimento*, de uma só carne e um só sangue. Mas o monarca hereditário não é de igual nascimento, ele é de outra matéria. [...]. Mas os membros só podem se conservar reciprocamente [como síntese dialética] se o organismo inteiro [a totalidade] é fluido e se cada um de seus membros [da relação dialética] é suprasumido [superado] nesta fluidez e que nenhum seja, portanto, “imutável” e “inalterável” como, aqui, a cabeça do Estado [o Príncipe] (MARX, 2010a, p. 57).

Seguindo com sua crítica, Marx ataca o fato de a filosofia hegeliana advogar a *determinação idealista* ao proclamar que o Estado é a esfera de defesa dos interesses de todos e o meio de realização da liberdade dos homens. No entanto, ao

tomar a realidade de um ponto de vista materialista, Marx percebeu quão evidente era o fato de o Estado sempre intervir em prol da minoria burguesa. Essa ruptura entre as determinações teórica e prática do Estado ocorre porque: 1) de um lado, Hegel atribui à Ideia de “Estado” o *status* de “determinante (Bestimmende)” da “sociedade civil”; 2) por outro lado, os materialistas rudes pensam que o Estado e a sociedade são entes que podem existir de modo inteiramente alheio às ideias.

Ora, Marx critica a determinação idealista (de Hegel e dos materialistas utópicos) e a determinação determinista (dos materialistas mecanicistas). De dentro da sua perspectiva Material-dialética, Marx assegura que se deve considerar a “sociedade civil” como “a determinante” da vida do Estado. Esta situação golpeia mortalmente a tese da determinação idealista, mas não anula a validade do pensar, das consciências dos homens e de ideias que projetam o Estado como instituição que deve realizar o bem social universal, desde que tal projeção seja feita por meio de práticas e relações (materiais) sociopolíticas, educacionais etc., dos homens. Se assim for, fere-se de morte a determinação materialista mecanicista.

Marx acolhe o sentido da determinação material-dialética que supera o antitetismo material versus ideia(I). Para ele, a “determinação” não é um instrumento de afirmação do material corpóreo, físico, desprovido do material subjetivo que se configura como pensamento, consciência etc. No período medieval, pondera Marx (2010a, p. 98), “o homem” foi apartado “de seu ser universal” ao passo que a esfera da subjetividade era ignorada. Isto fez do Homem “um animal [limitado] que coincide imediatamente com sua determinidade (Bestimmtheit)” primeira, isto é, com sua condição animalesca. Por isso, “a Idade Média é a *história animal* da humanidade”. Em contraposição, “a era moderna, a *civilização*”, dividiu o homem em ser-que-pensa (subjetivo) e em “ser *objetivo*, material”. Porém, assim, a era hodierna “não toma (a totalidade) do conteúdo do homem como sua verdadeira realidade” (MARX, 2010a, p. 98). Em suma: os medievos, ao desprezarem o lado subjetivo dos homens, deixaram valer a determinação empirista-mecanicista. Inversamente, os modernos, ao declararem a autonomia do homem mediante a realização das determinações da Razão, minimizaram o valor das condições materiais e deixaram aflorar a determinação idealista. Ambas são determinações empobrecedoras no sentido que não permitem a compreensão da totalidade que é o Homem, o conhecimento pleno da “rica totalidade de muitas determinações [Bestimmungen] e relações” (MARX, 2011b, p. 54) instituintes da vida humana-social.

Não há *determinação dialética* se Estado e sociedade, físico e espírito etc., são admitidos como extremos incompatíveis. Neste caso, a eles não se aplica o princípio dialético da luta entre os contrários, uma vez que estão (dis)postos como “extremos que não se tocam”. Porém, numa determinação material-dialética, garante Marx (2010a, p. 105), “*les extrêmes se touchent [...]*” porque “são determinações (Bestimmungen) opostas de *uma* [só] essência”. Estado/sociedade, físico/espírito se tocam, conflitam, mas não se excluem; são determinações de uma mesma essência.

Em verdade, o ser humano, a Sociedade, o Estado, a Educação etc., não são corpos físicos desprovidos do espírito, da atividade do pensar; nem esta existe sem aquele. A vida em sociedade não é alheia e independente da consciência que o indivíduo tem de Si, do Outro e do Mundo. A condição *ser humano* não é possível se o corpo e o espírito do Homem forem essências que se anulam. Equitativamente, “do ponto de vista político, Estado e *organização da sociedade* não são *duas coisas distintas*. O Estado é [uma forma de] a organização da sociedade” (MARX, 2010e, p. 38) e, como tal, não é uma instituição autônoma em relação à sociedade. Portanto, em sentido político, a sociedade requer o Estado (um modo de se organizar), e este só existe em razão e função daquela. O Estado não é apenas um *ente ideal* criado para satisfazer a determinação idealista de executar só os interesses da “imensa maioria” dos indivíduos, e tampouco é um *ente material* arquitetado para executar somente os interesses de determinada classe social economicamente dominante.

As determinações constituintes da condição humana, da sociabilidade, do Estado, são de natureza material-dialética. São determinações que conflitam, geram contradições, quer dizer, novas condições/circunstâncias para o desenvolvimento do movimento-fator Material-dialético determinante da realidade. Por esse motivo, em que pese o fato de os poderes do Estado e os requisitos da socialidade serem fortemente moldados pela lógica/poder do Capital, esta situação não abole a condição deles serem campos permanentemente abertos à reconfiguração. Afinal, “o *capital em geral* [é] síntese de determinações (Bestimmungen)” (MARX, 2011a, p. 243) e, como, tal, é um campo minado por contradições internas.

A fim de dissipar eventuais impressões de que Marx teria abandonado o princípio da determinação Material-dialética, exporemos outros exemplos da defesa de Marx, ao longo da sua trajetória intelectual, dessa forma de determinação.

No *Manifesto*, Marx (1998, p. 52) asseverou que “o capital é um produto coletivo [qu]e só pode ser posto em movimento pelos esforços combinados de

muitos membros da sociedade”. O Capital é um composto de relações sociais e seu “poder” só pode ser ativado dialeticamente através do trabalho por meio de práticas sociais. Estas, por sua vez, são exequíveis na medida em que forem a união entre a força física e a força espiritual, entre os objetos e as ideias. Portanto, quando subsistirem como elementos da determinação Material-dialética.

Consideremos, agora, a existência da mercadoria como exemplo da determinação Material-dialética. A mercadoria simboliza, conforme o pensamento de Marx, a célula ou unidade estrutural material-dialética do Capital. Em *Trabalho assalariado e Capital*, Marx (1982a, p. 161) assinalou que “todos os produtos de que consiste o capital são *mercadorias*”. Nas primeiras linhas d’*O Capital*, Marx retoma o tema da mercadoria para declarar que, nas “sociedades nas quais domina o modo de produção capitalista”, “a mercadoria” é: **1)** a “forma elementar” de “aparecimento” da “riqueza”; **2)** aquilo que “satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”, sejam necessidades “do estômago ou da fantasia” (MARX, 1990a, p. 45). Ora, se as determinações da mercadoria podem atender às necessidades (quantitativas e qualitativas) biofísicas (“do estômago”) e espirituais (“da fantasia”), deve-se isto ao fato de que o conteúdo da mercadoria e o caráter das suas determinações não serem unicamente materiais, no sentido estrito deste termo; nem exclusivamente espirituais, no sentido de oposição ao material. Para Marx, as determinações da mercadoria são materiais e espirituais, quer dizer, materiais-dialéticas.

Quando analisada de um ponto de vista Material-dialético, a mercadoria perde seu “feitiço”, deixa de ser cultuada como deusa e tem “seu segredo” desvelado. De fato, diz Marx (1990a, p. 86), “à primeira vista, a mercadoria **parece** uma coisa evidente, trivial. A sua análise mostra que [ela] é uma coisa muito retorcida, cheia de sutileza metafísica e extravagâncias teológicas.” À primeira vista, a mercadoria *aparece* em estado caótico, isto é, somente como um objeto ou coisa física produzida e que tem um “*valor de troca*” no mercado. Dessa forma, a totalidade dos elementos e processos necessários ao fabrico da mercadoria permanece oculta. Porque ainda foi submetida, o trabalho que entra na confecção da mercadoria, por exemplo, não é visível quando se considera a mercadoria apenas como um objeto físico. Mas é certo que “o homem, pelo seu trabalho, muda as formas das matérias da Natureza de um modo que lhe é útil.” (MARX, 1990a, p. 86). Essa modificação do material natural através do Trabalho é Material-dialética porque requer atividade física e espiritual. Esta compreensão desvanece “o misterioso da forma-mercadoria”.

A forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho em que ela se expõe não têm absolutamente nada a ver com a sua natureza física e com as relações próprias de coisas materiais que daí brotam. É apenas a relação social determinada entre os próprios homens que toma para eles a forma fantasmagórica de uma relação de coisas (MARX, 1990a, p. 88).

Consoante o pensamento de Marx, trata-se de um “materialismo rude” e de um “idealismo igualmente tosco” e mistificador da realidade o pensamento que considera “as determinações [Bestimmungen] que as coisas [do mundo humano] recebem” como meras “*qualidades naturais* das coisas” a elas “imanentes”, e não como determinações das “relações sociais de produção dos seres humanos”, que são determinações de cunho Material-dialético (MARX, 2011a, p. 575).

N'A *Ideologia alemã*, Marx também utiliza a categoria “determinação” na perspectiva Material-dialética, vale dizer, como determinação que não separa a relação dialética ser/pensar, existência/consciência, trabalho material/espiritual. Nessa obra, ele insurge-se contra uma lei determinista típica da lógica do Capital. Trata-se de um determinismo que intenta fazer valer as condições e posições sociais como fixas e atemporais porque derivadas de “leis” supostamente “naturais”, universais, legítimas e verdadeiras. Sob a lógica do Capital, diz Marx,

logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade [...] que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida [...]. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico [capitalista] até aqui realizado (MARX, 2007a, p. 37-38).

Esse posicionamento de Marx, contundente e antagônico em relação ao determinismo filiado a lógica do Capital e a outros tipos, reforça a tese que ele defende que a construção das relações e condições sociais, a história dos homens, é um processo Material-dialético; logo, antideterminista, não escatológico.

Marx, tal como Hegel, concebe a determinação como “momento constitutivo essencial da realidade” (Dussel). Hegel utiliza o substantivo “*Bestimmung*” em sentido dialético. Marx, *idem*. *Bestimmung(en)* indica a(s) substância(s) e/ou cumpre uma função substantiva de nomear a(s) determinação(ões), a(s) disposição(ões), a(s) qualificação(ões), a(s) provisão(ões), a(s) dotação(ões), a(s) composição(ões) de algo. De maneira nenhuma o sentido da determinação escudado por Marx aproxima-se do *Determinismus* (determinismo). Já vimos sobre o zelo de Marx para se afastar do “Materialismo tosco”, que acoberta (protege disfarçando) o

mecanicismo, o determinismo. Enfim: Marx resguarda a determinação Material-dialética, que é incongruente com o determinismo. Em conformidade com essas ideias, pode-se dizer que, quando defendemos que algo é um “determinante imutável e eterno”, é que já não mais nos movemos no âmbito da dialética, mas estamos, sim, no campo da lógica da identidade e da não contradição, da lógica formal, ou no plano do “dever ser”, peculiar à lógica da razão prática de Kant.

Todos esses exemplos são provas indubitáveis de que Marx é defensor da determinação Material-dialética. A afirmação de que a Ideia é, independentemente de outras condições, a causa primeira do real, eis a tese do Idealismo; a afirmação de que a Matéria física natural é, independentemente de outras condições, o motor sempar gerador do real, eis a tese do Materialismo mecanicista.¹⁵¹ No entanto, Marx não tutela nenhuma dessas posições; o que ele advoga é a dialeticidade do Material. Quando se diz “Material-dialético” como determinação do real, afirma-se o movimento Material-dialético como causa perene dos processos de mudanças/transformações do real. E nisto consiste o Materialismo-dialético de Marx.

No terceiro parágrafo desta seção, anotei que a expressão “Materialismo-dialético” é julgada adequada para adjetivar o pensamento marxiano; que, em virtude disso, seria coerente e oportuno seguir precisando o sentido dessa expressão para, dessa forma, pôr em relevo os pressupostos, conteúdos e implicações da determinação Material-dialética. Porém, naquela ocasião, abdiquei de seguir essa linha de argumentação para expor sobre o sentido da “determinação” em Marx que é, em minha opinião, o ponto neurálgico gerador dos litígios dentro do Materialismo-dialético. Nessa linha, decidi então recorrer a Marx e concluí que ele sustenta que a determinação é um processo Material-dialético. Pois bem: é a partir desse prisma que vamos retomar o tema do Materialismo-dialético consequente.

O Materialismo-dialético consequente de Marx é, em compêndio, a defesa da determinação Material-dialética como motor da realidade. Este fato obriga a quem quer pensar com Marx a acatar pressupostos, conteúdos e efeitos inerentes ao aceite da tese do Material-dialético como determinante do real. O *Materialismo-dialético consequente* exige, como requisito e resultado, a *unidade* entre o *material* e

¹⁵¹ Ao responder à questão “o que é matéria para os materialistas”, Politzer (2001, p. 57) assinala: “a matéria é uma realidade exterior, independente do espírito, e que não necessita deste para existir”. E adiante diz: “o movimento é o modo de existência da matéria” (POLITZER, 2001, p. 59). A pergunta a Politzer é: como o material desprovido de espírito (do pensar, da consciência) pode ser movido?

o *dialético*. Considerar essa unidade implica levar em conta a História, o pensar, as ideias, a consciência, as contradições como constituintes do mundo real e concreto.

Primeiramente, cabe dizer que a relação de unidade entre o material e o dialético é de cunho ontológico; e que, epistemologicamente falando, sua recusa impede a correta compreensão da totalidade da realidade.

Previamente, vale advertir que: com a expressão “materialismo-dialético” parece que se quer superar as interpretações reducionistas e fechadas de Marx. Mas essa aparência é desfeita tão logo se trata de assumir as consequências plenas do sentido daquela expressão. Por causa disso, é indispensável compreender os supostos, conteúdos e resultados da determinação Material-dialética. A não assunção, descuido ou receio de enfrentar essa tarefa induziu teóricos marxistas a negligenciarem a defesa da determinação Material-dialética e, pior, a sustentarem o materialismo-não-dialético. Essas duas situações ocorrem quando se escolhe assumir e/ou interpretar apenas um dos termos da expressão materialismo-dialético

Marx propõe a determinação Material-dialética como base ontológica da realidade. Não obstante, e estranhamente, alguns marxistas, em nome do Marx, isolam o elemento “dialético” do elemento “material” para apresentar este como o fundamento, por excelência, da realidade. Este fato gera a seguinte situação esdrúxula: ontologicamente, o real é material-dialeticamente determinado; porém, seus componentes, o material e o dialético, não se agregam e, por conseguinte, a dialeticidade não funciona como fundamento ontológico do real. Ademais, essa dissociação sugere que o elemento dialético é inferior, extrínseco e apenas apensado ao material que, em última instância, é o que constitui e move (determina) a realidade. O mais problemático é que essa segregação entre o material e o dialético anula o sentido da determinação “material-dialética” marxiana ao negar qualquer participação do elemento dialético na determinação do real.

A legitimidade da relação e da perspectiva Material-dialética exclui a possibilidade de ruptura entre o material e o dialético, e que tal quebra gere uma hierarquia.¹⁵² Por isso, não há que se pensar como Mandel para quem, no topo, está a “dialética da matéria” (ou “totalmente objetiva”) e que, submissas a essa, haja, por um lado, a “dialética da história” e, por outro lado, o movimento dos nossos

¹⁵² Dessa forma, parece-me que se torna sem nexos a atitude de Politzer (2007, p. 37) que, na suposta condição marxista materialista, prega que “a matéria é a realidade primeira, e o espírito a realidade segunda, posterior, dependente da matéria. [...] A matéria é uma realidade exterior, independente do espírito, e não necessita deste para existir” (POLITZER, 2007, p. 57).

conhecimentos (da ciência, do espírito humano).¹⁵³ Essa proposição de Mandel não se aplica a Marx porque ela rompe com o sentido da determinação Material-dialética ao patrocinar a ideia de que a História e o pensar são produtos da “dialética da matéria”. Para Marx, o processo de constituição da realidade em sua totalidade é material-dialético; logo, o material-dialético é o fundamento da Natureza, da vida social, da História, do Trabalho, do conhecimento etc. Sendo assim, e

pelo menos, a partir do momento em que “materialismo” e “dialética” são adotados por Marx e Engels como categorias *próprias* [...], carece por completo de sentido *ontológico* pretender instaurar qualquer dissociação principal da dialética relativamente ao materialismo, ou do materialismo relativamente à dialética (BARATA-MOURA, 2012a, p. 155-156).

Afirmar a separação do Material-dialético é negá-lo como expressão da totalidade (conteúdo/processo) do movimento instituinte da realidade. Essa refutação, por extensão, é a recusa do “materialismo-dialético” concebido por Marx. O que Marx afirma não é o material desvinculado do dialético, nem este como produto autônomo em relação aquele. O materialismo-dialético consequente marxiano é a superação da separação entre o material e o dialético; é a proclamação da dialeticidade do material, e não a divisão de funções que atribui ao material o papel de fator ontológico e ao dialético a mera condição de instrumento epistemológico. O que Marx descobriu e adotou como fundamento ontoepistemológico é que a realidade é material-dialeticamente determinada. A concepção que rompe com essa tese abandona a perspectiva marxiana.¹⁵⁴

Em Marx, o sentido do material é impreciso se independente for do dialético. “O Material” marxiano não é o material em seu sentido literal, que não se deixa modificar nem mover-se. O material imodificável é inconciliável com os princípios da lógica dialética porque esta tem como essência o movimento, a contradição, que são requisitos à transformação do real pelo auxílio do trabalho dos homens, inclusive pelo trabalho de pensar, que produz ideias etc. A unidade Material-dialética é, pois, condição vital para o desenvolvimento do Homem como ser humano-social.

¹⁵³ Segundo Mandel (1982, p. 116), “posto que um movimento universal [— que denominamos de material-dialético —] parece governar toda a existência, deve poder ser destacado entre o movimento da matéria [que Mandel chama de ‘dialética da matéria’ ou ‘totalmente objetiva’], o movimento da sociedade humana [ele nomeia de ‘dialética da história’] e o movimento dos nossos conhecimentos (da ciência, do espírito humano) [dialética do conhecimento ou do pensamento humano]”.

¹⁵⁴ “Alguns autores, pretendendo-se colocar-se numa linha mais ‘legítima’ de interpretação de Marx, procuram a todo custo apartar a dialética do materialismo, ou seja, retirar à materialidade qualquer possibilidade de contradição.” (BARATA-MOURA, 1997, p. 117). Com este gesto, almejam “livra-se” do Idealismo; porém, tudo o que conseguem é distanciar-se do modo de pensar de Marx.

Pode-se exemplificar a existência da unidade Material-dialética considerando a historicidade da atividade dos homens.

Em geral, é pacífico que a atividade do pensar é inerente à condição humana-social. Mas se imaginarmos a situação inaugural do primeiro ato do animal primitivo homem, em que este ser foi impelido a agir, provavelmente consentiremos que aquele ato foi condicionado por necessidades orgânicas, geofísicas, impulsivas; que foram condições materiais (físicas) que atuaram como indutoras da ação daquele indivíduo; que este agiu, portanto, movido por condições desprovidas da atividade do pensar. Porém, se imaginarmos o segundo ato daquele mesmo homem, já não poderemos afirmar que esta sua atitude realizou-se independentemente do seu pensamento; que seus atos continuavam a serem guiados apenas pelos sentidos estritamente físicos. O segundo ato foi alimentado, também, pela atividade do pensar, por uma consciência embrionária. Na segunda ação, havia já um processo de formação do mundo humano-social, da História, assentado em condições que não eram unicamente materiais-físicas, mas, sim, materiais-dialéticas.

A veracidade da afirmação “[d]a materialidade dos processos objetivos de que o real na sua devenida se tece e entretece” (BARATA-MOURA, 1997, p. 108) depende do cumprimento de dois importantes requisitos. O primeiro: não “reduzir o movimento do real a uma sua inclusão na órbita da subjetividade da consciência” (BARATA-MOURA, 1997, p. 107); isto evita as armadilhas do Idealismo. O segundo: não limitar-se a afirmações do tipo “o real é a positividade”, as coisas providas exclusivamente pela matéria; com isto, obsta-se o materialismo tosco (mecanicista, determinista, utópico). Afinal: “a ‘realidade objetiva’ não [...] pode ser confundida ou reduzida à imediatez dos ‘fatos’” (BARATA-MOURA, 1997, p. 116).

Marx critica a redução da *materialidade* à “substancialidade” ou ao “substrato” dos corpos físicos imediatamente experienciáveis, ao mesmo tempo em que avança para uma *nova concepção materialista* das relações, dos conflitos e do devir, em geral. O materialismo de Marx [...] não se circunscreve às “coisas”, abrange de um modo igualmente fundamental os “processos” e as diferentes instâncias que na sua configuração concretamente intervêm (BARATA-MOURA, 1997, p. 110-111).

O avanço de Marx rumo a “uma *nova concepção materialista* das relações, dos conflitos e do devir” é a afirmação de um materialismo que “não se circunscreve às coisas” e ao mundo físico, e “abrange de um modo igualmente fundamental” “processos” como a atividade do pensar. Quando se garante que o material determinante do real é completamente independente das relações sociais, relações

estas que existem pela ação mediativa do pensamento, das ideias, da consciência, tal garantia é um erro doloso porque significa a absoluta negação dos vínculos entre o mundo físico-natural e o mundo dos homens.

A admissão da linha de raciocínio que afirma a unidade do Material-dialético como princípio do movimento constitutivo da realidade é a afirmação da dialeticidade do Material. Isto se opõe radicalmente à separação dos elementos Material e dialético, que é a atitude típica do materialismo (mecanicista e utópico) e do idealismo, ambos criticados por Marx. As controvérsias sobre a significação mais fiel do material-dialético advêm, em grande parte, da incompreensão do fato de que Marx é um pensador para quem a materialidade é dialética. Por isso, é profícuo insistir na caracterização do que é o dialético e o material em Marx a fim de reforçar o sentido da determinação Material-dialética.

Em verdade, o materialismo de Marx é, “desde o início”, “materialismo dialético: em oposição a todas as variedades de ‘materialismo naturalista’” (MÉSZÁROS, 2011, p. 39), mecanicistas, utópicos. Sendo assim, é um equívoco garantir que, quando Marx diz “material”, refira-se tão-somente às coisas físicas, ao material natural. “O Material” é, para Marx, o nome de uma categoria filosófica-dialética. “A categoria filosófica material” contém, em si, “o movimento” (BARATA-MOURA, 1997, p. 118), e por isso é dialética. O movimento da(o) matéria(l) rompe com a velha concepção de matéria inerte, própria do materialismo determinista, petrificador. Este, admite o “material” somente como a coisa/objeto puramente física, desprovida de movimento e independente das relações que os homens estabelecem entre si e com a Natureza. Ora, não é deste “material” que Marx fala.

Consideremos mais de perto alguns aspectos do encargo buscar identificar o lugar e o papel do ingrediente dialético na determinação Material-dialética. Segundo Barata-Moura (2012b, p. 207-235), a dialética é: um “processo real”, um “processo de compreensão” e um “processo de atuação”. “Dizer que a dialética é um processo real significa dizer ou constatar que o real é dialético, [...] e retirar desse fato as devidas ilações e consequências” (BARATA-MOURA, 2012b, p. 209).

Porém, há quem apresente a dialética como componente exclusivamente epistemológico e que, como tal, participa apenas do processo de conhecimento da realidade. Isto é um grave equívoco. O dialético cumpre um papel ontoepistemológico. Segundo Calvez (1975, p. 66), “para Marx, o real é dialético, sem o que se não poderiam explicar nem o conhecimento nem o movimento das

coisas.” Ora, se Marx creditasse o dialético só como instrumento epistêmico e não ontológico, o dialético seria então algo estranho à natureza ontológica do real e, apesar disto, usado para explicá-lo. Todavia, conforme a lógica dialética marxiana, essa situação é inconsistente. Ante isso, a tarefa pertinente é: precisar o sentido e papel do dialético sem que isto implique negar a unidade material-dialética.

Nesta direção, devemos consentir que: se o dialético constitui a realidade; se a mudança/transformação do real é fundada e movida por condicionantes e/ou circunstâncias dialéticas; então: o instrumental humano apto à compreensão do real tem que ser dotado de vestes dialéticas. Um dispositivo gnosiológico adialético seria, logicamente, incapaz de apreender sobre um objeto cuja existência é dialeticamente constituída. Em súpula: o real ou material, porque dialético, só será bem compreendido (criticamente) e transformado (revolucionariamente) dialeticamente.

A dialética marxista [— e mais especificamente a marxiana —] é intrinsecamente *crítica e revolucionária*.

Crítica, no sentido de que, de um ponto de vista teórico, permite ultrapassar os supostos sobre os quais toda a ideologia burguesa repousa, e apontar para perspectivas em que o capitalismo, com o seu cortejo variegado de contradições e crises, consegue finalmente receber inteligibilidade. [...]. Revolucionária, no sentido de que, também de um ponto de vista prático, a dialética se encontra ao serviço das forças sociais que, historicamente, em condições e em estádios de desenvolvimento diferentemente determinados, através da sua luta materialmente enraizada e com prospecto, se aprontam para transpor os limites das sociedades fundadas sobre a apropriação privada dos meios de produção e a consequente exploração do trabalho assalariado, como guia da sua coletiva ação transformadora das realidades (BARATA-MOURA, 2012b, p. 159).

Nessa linha de argumentação, Gadotti (2001, p. 22) afirma que “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”. “O *materialismo dialético* não considera a matéria e o pensamento princípios isolados, sem ligações” (GADOTTI, 2001, p. 22). Nele, matéria e ideia, ser e pensamento, existência e consciência, são partícipes associados do real. A dialética é, pois, tanto um instrumento metodológico de investigação da realidade quanto um processo de constituição do real: “do homem, da sociedade, da relação homem-mundo”; tanto um modo de compreender a realidade quanto um modo de os homens atuarem, pensarem, fazerem história.

Segundo: relembro ao leitor que já consideramos a História como prova do *Materialismo-dialético consequente* de Marx: a História como produto da determinação e de condições que são materiais-dialéticas. Consoante Marx,

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a História, é de que de que os homens têm de estar em condições de

viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material [...] (MARX, 2007a, p. 32-33).

De acordo com o raciocínio de Marx, “a História” é um produto da “existência humana”; e tal existência é nutrida pela atividade dos homens em busca de pão, água, abrigo, vestes e “algumas coisas mais”, para “satisfazer” suas “necessidades”. Em face disto, pode parecer que Marx concebe a “vida material” como algo desprovido do pensar. Mas, se assim fosse, o que então seriam as “coisas mais” de que fala Marx? Nos *Grundrisse*, Marx sugere algo que podemos tomar como resposta a isto ao sentenciar que “os indivíduos universalmente desenvolvidos [...] não são um produto da Natureza, mas da História” (MARX, 2011a, p. 110). Ora, pode a História ser feita sem a atividade (reflexiva) do pensamento pela qual formamos ideias e consciências para agirmos e interagirmos neste mundo?

Para Marx, a resposta é “não”. Para ele as condições materiais-dialéticas são bases do trabalho, da cultura e das relações dos homens; logo, da história humana. Esta posição é uma antítese à tese de que a História se faz substancialmente com ideias e em detrimento das condições puramente materiais, ou vive-versa.

A História não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência” [Hegel], mas que em cada um dos seus estágios encontra-se [...] uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a Natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado (eine bestimmte), um caráter especial — que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX, 2007a, p. 43).

Que “as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”, eis uma explícita declaração da História como fenômeno material-dialético. Marx reafirma a dialeticidade da história ao proferir que, “no final do processo não pode emergir nada que, em seu início, não aparecia como seu pressuposto e condição” (MARX, 2011a, p. 237). Quando, então, tenta-se descartar o pensar e as ideias do processo instituinte da História, asseverando, por exemplo, que eles só aparecem “no final do processo” e, ainda assim, estritamente como produtos de certas condições materiais históricas, a verdade é que tal aparecimento ocorreu somente porque, no “início” do processo histórico, a atividade do pensar e

determinadas ideias já estavam lá presentes e funcionaram como “pressuposto e condição” do movimento das condições materiais históricas originárias.

Aqui, novamente, é pertinente o exemplo que formulei há pouco sobre a primeira ação do primeiro Homem em sua relação inaugural com a Natureza. Nesse encontro, o indivíduo foi desafiado a vencer as adversidades do mundo natural para conquistar as condições da sua sobrevivência animal. O que primeiramente ocorreu nessa situação originária foi o agir do homem condicionado apenas pelas condições físico-naturais. Temos aí, uma relação imediata, não dialógica, não dialética. Todavia, depois dessa experiência, o pensamento incipiente interpôs-se como elemento regulador das relações subsequentes. E prevaleceu, doravante, a determinação Material-dialética.

Os primeiros homens se defrontaram com condições que lhes obstavam a vida. Todavia, aquelas barreiras aguçaram seus sentidos físicos e intelectuais. A conjunção destes, por sua vez, facultou o trabalho dos homens e, por este caminho, eles seguiram superando empecilhos do mundo natural e semeando garantias da vida humana-social. Eis como a atividade intelectual tornou-se um fundamento “material-dialético” constituinte do fazer dos homens e, portanto, da História.

No aceite da História como resultante da determinação Material-dialética está contida a terceira prova do *Materialismo-dialético consequente* de Marx, qual seja: que a atividade pensar e seus produtos — as ideias, a consciência de... — são ingredientes da determinação material-dialética. Obviamente, não há mundo humano e nem História sem homens; e estes são seres-pensantes. E ao pensarem podem produzir ideias e uma consciência de Si, do Outro e do Mundo e, assim, construir o mundo humano, a História. Para harmonizar com o Materialismo-dialético consequente deve-se consentir, pois, ser um erro grave pensar a posição materialista como anulação do valor das ideias, da consciência, das teorias etc.

Para não incorrer nesse erro e nem ficar indiferente a um problema clássico da Filosofia — a relação ser/pensamento¹⁵⁵ —, Marx criou o Materialismo dialético consequente pelo qual afirma a relação dialética entre ser e pensar, existência e consciência. Estes polos são conectados entre si pelo elemento ou fator dialético.

¹⁵⁵ Discorrendo sobre a relação ser/pensar, Engels (1987b, p. 179-180) indaga: “que relação mantém nossos pensamentos sobre o mundo que nos rodeia com esse mesmo mundo? Nosso pensamento é, de fato, capaz de conhecer o mundo real? Podemos, com nossas representações e conceitos sobre o mundo real, formar uma imagem exata da realidade? Na linguagem filosófica, essa questão é conhecida como o problema da identidade entre o pensamento e o ser [...]”.

“Dialética”, etimologicamente, significa “ideias”, “diálogo”.¹⁵⁶ Marx não abandona essas conotações para, desse jeito, garantir a condição do “material” como o determinante do real. De fato, ele não sanciona a existência como abolição da consciência; não ratifica a realidade objetiva como ato que anula a realidade subjetiva; não assegura que o mundo humano está circunscrito ao mundo físico das coisas. Como pensador dialético, Marx entendeu quão contraproducente era lutar contra a coisificação dos homens, o determinismo das condições da vida humana, e, contrasensualmente, defender um materialismo que excluía a dialeticidade da determinação do real. Para Marx, a dialeticidade é uma propriedade da realidade.

Por “real”, não nos podemos limitar a entender apenas a Natureza “física”, as “coisas” e os “objetos” [...]. *O real*, na sua materialidade e historicidade constitutivas, abrange e engloba igualmente — a par das “relações” e dos “processos” — todo o domínio do social, e das intervenções que nesse marco se verificam (BARATA-MOURA, 2012b, p. 2012-213).

Quando se leva em conta que o “domínio do social” e “as intervenções” (“relações” e “processos”) que aí acontecem pertencem ao campo d’*o real*”, percebe-se que neste âmbito o sentido etimológico da dialética funciona como força ontológica. As “ideias”, o “diálogo” e o pensar, participam da determinação Material-dialética do real, na medida em que são ingredientes geradores e/ou potencializadores de contradições e, portanto, de circunstâncias por meio das quais são desenvolvidas as mudanças e/ou transformações do mundo real objetivo.

O pensar é uma atividade qualificadora da condição humana. Quando desenvolvido criticamente é uma ferramenta que discerne, compreende, apreende, valora, representa a respeito do real. O homem, auxiliado pelo seu pensamento e os produtos deste — as ideias, as teorias, a consciência sobre a realidade (o Eu, o Outro, o Mundo) etc., relaciona-se com seus pares e a Natureza. Na medida em que viabilizam essas relações, o pensar e seus produtos estão efetivamente agindo no processo dialético de compreensão e determinação do real. Por isso, é limitada a classificação deles como meros reservatórios ou reflexos do real.

Em uma clássica passagem, Marx sugere o papel e o lugar do pensamento, das ideias, da consciência e do agir prático dos homens ao dizer que: **“a arma da**

¹⁵⁶ Entendo que essa conotação intrínseca do termo “dialética” livra o pensamento de Marx da alcunha de “determinista” e “profético”. Ora, só quem não entendeu o significado da dialética pode crer e pregar que Marx defende o “determinismo”. Este o caso do filósofo Karl Popper. Porque não compreendeu o que é a dialética — confira o textículo escrito por Popper intitulado *What is dialectic?* —, Popper, em suas obras *A Sociedade aberta e seus inimigos* e *A Pobreza do historicismo*, acusa Hegel e Marx de serem defensores de um “historicismo determinista” e, por extensão, serem inimigos da “sociedade aberta” ou democrática.

crítica [o pensamento crítico] não pode substituir **a crítica da arma** [o agir prático dos indivíduos], o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas **a teoria** também se torna força material [poder transformante] quando **se apodera** [penetra nas consciências] das massas” (MARX, 2010b, p. 151). O pensamento crítico que tem como objeto a realidade objetiva elabora ideias (teorias) sobre o mesmo, e esses saberes são interiorizados para serem usados pelos indivíduos como munição do agir prático transformante da realidade.

Vejam os mais do porquê de defendermos que as ideias, a consciência, desde que oriundas do pensar a respeito da realidade objetiva, e desde que a esta realidade se mantenham vinculadas, operam na configuração da realidade.

Primeiramente, das ideias. Estas, em coerência com a perspectiva Material-dialética, são simbolizações ou teorizações do real objetivo; elas são produtos do pensar sobre Si, o Outro e o Mundo. Mas o fato de as ideias serem o espelhamento da realidade material, isto não as imobiliza. Quando se considera a realidade da perspectiva Material-dialética, vê-se que as ideias são partes da processualidade Material-dialética determinante do real.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem [...] como emanção direta de seu comportamento material. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias [...] (MARX, 2007a, p. 93-94).

Se “a produção de ideias, de representações, da consciência” está “entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens”, isto é prova de que aquelas não são indiferentes a estas, e vice-versa. “A produção de ideias, de representações, da consciência” são partes, na condição de elementos dialéticos, da “atividade” e do “intercâmbio material dos homens”. As ideias, por exemplo, são portadoras, reveladoras e até potencializadoras da dialeticidade: do movimento do real e das contradições deste movimento. São, pois, corroborações da processualidade da determinação Material-dialética. Sendo assim, é absurdo que os homens, partindo do material existente, sejam os produtores de suas ideias e representações e ideias e, entretanto, estas, uma vez produzidas, sejam descartadas ou caiam em desuso para que os homens recomencem seu trabalho e suas relações, sua história etc., a partir de um novo material apartado das ideias.

As ideias — e também o pensamento e a consciência — não nascem do não-Ser para vagar no vazio e servir ao Nada. Elas têm valor e função que advêm do contexto histórico (social, político, educacional, econômico etc.) porque, afinal, “as ideias não são independente expressão intelectual do mundo existente” (MARX, 2007a, p. 100-101). “Não ser independente” é não ser autoprodutor autossuficiente. Por isso, “para a execução das ideias (*Ideen*) são necessários homens que ponham em ação uma força prática” (MARX, 2003, p. 137). Contudo, de acordo com a perspectiva material-dialética, essa “força prática” é cega caso ela não recorra às luzes das ideias, da consciência, do pensar crítico sobre o mundo objetivo.

Conquanto, há quem garanta — baseando-se numa fórmula estática, adialética, de causa e efeito, que a tudo e a todos nomeia de produtor ou produto — que “a produção de ideias, de representações, da consciência” são produtos da “atividade” e do “intercâmbio material dos homens”. Os que assim pensam estão contemplando o mundo real de fora da perspectiva Material-dialética marxiana. Dentro desta perspectiva: as ideias têm poder ativo na determinação do real; vê-se que o Material só se estabelece como princípio/base determinante do real porque é dialético. E as ideias (e também o pensar e a consciência) são portadores de materialidade e reveladores e potencializadores da dialeticidade. Se negarmos o poder Material-dialético das ideias abdicamos, com isto, do pensamento de Marx.

Uma maneira de refutar o argumento de que as ideias não participam, ou participam infimamente, no/do processo histórico (dialético) de constituição do real é responder à questão “o que é o Homem?”. Pode-se responder afirmando que Homem é um animal político, um ser social, racional, moral, de linguagens, produtor da sua história etc. Se ao menos uma dessas respostas for aceita como legítima e verdadeira, isto já será uma prova factual e inelutável de que o mundo dos homens só é possível com o auxílio impreterível das ideias, da consciência, do pensamento.

As ideias, em virtude dos seus laços umbilicais com as condições materiais das quais são frutos, e desde que mantenham a fidedignidade conceitual semântica que adquiririam ao serem geradas com base na realidade objetiva, estão, atendidos esses preceitos, autorizadas a efetivamente participarem da determinação Material-dialética do real. As ideias só perdem sua capacidade de participarem ativamente da determinação do real e concreto quando em relação a ele elas se pretendem autônomas, como mensageiras de um significado aquém e além da realidade.

Em segundo lugar: vamos considerar sobre o lugar e papel da consciência no processo de determinação do real. Conceituo consciência como o entendimento intelectual crítico relativo ao que foi projetado, construído e acumulado, individual e coletivamente, a respeito do Eu, do Outro e do Mundo. A consciência, portanto, não é uma metafísica, algo além do “processo de vida real dos homens” (MARX, 2007a, p. 93-94). Sendo a consciência um *saber* identificado com a vida objetiva, concreta, real, disto se infere que ela é ingrediente ativa nas práticas dos homens.

Há quem pregue que Marx apresenta o tema da consciência numa fórmula simples, a saber: que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Julgam que Marx faz essa declaração para: **1)** salvaguardar a pureza e validade do fundamento materialista; **2)** negar qualquer valor ou grau de participação da consciência no processo de determinação da realidade. Mas isso é um erro grave. Desde que a “consciência” seja um atributo do homem (o “ser consciente”) e seu conteúdo verse sobre a realidade objetiva; desde que atendidas essas duas condições, a consciência habilita-se a participar na/da determinação Material-dialética do real.

Conforme Kosik (1976, p. 241-242), “a consciência humana é atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade de existente e de significados, de realidade e de sentido.” Dissertando sobre o significado e papel da consciência no materialismo-dialético consequente, Barata-Moura assinala que:

A atividade própria da consciência (com as formações que ela elabora) sobre o conjunto do real, de acordo com a maneira de incidência e de intervenção que lhe é específica, de modo algum é negada, subalternizada, ou esquecida, pelo materialismo dialético. [...].

Aquilo, porém, que o materialismo dialético defende, até como forma de salvaguardar a consciência na realidade da sua ação e no impacto dos seus produtos, é a necessidade de definir correta e rigorosamente o seu estatuto [...], a maneira como ela reflete o mundo em que se encontra implantada e de que **constitutivamente faz parte**, ao ocupar uma determinada posição.

Deste sincero (e incontornável) intento de esclarecer devidamente a situação e realidade do pensamento, e da produção da consciência, em geral, não pode, a não ser por manifesto e infundado abuso (a que determinados apetrechos da luta ideológica não são estranhos), concluir-se, pois, muito precipitadamente, por um qualquer desprezo, subalternização, negação, ou “esquecimento” do espírito...

O materialismo dialético, contrariamente ao que de ordinário tantas vezes lhe é assacado, não nega “o espírito” (e as suas obras de cultura); acolhe-o, define-o, comprova-o, na realidade do seu exercício, e contribui, inclusivamente, para o seu enriquecimento através das próprias produções (“espirituais”, teóricas, culturais) em que se vai sedimentando, nessa marcha humana pelo cultivo de um saber apontado a desígnios reais de emancipação (BARATA-MOURA, 2012b, p. 202-203).

No entanto, muitos intérpretes acatam a relação material *versus* consciência como uma “luta ideológica” entre o materialismo e o idealismo. Em função de pensarem assim, impossibilitam-se de compreenderem a determinação Material-dialética. Esta determinação também não é assimilada por intérpretes grandes de Marx tidos como abertos à dialética, mas que, todavia, entendem a consciência como reflexo do material.¹⁵⁷ Assim, entendem que a atividade da consciência é um efeito ou reflexo do Material, e não uma parte constituinte do mundo real-objetivo.

Uma ocasião em que se pode vislumbrar o poder da consciência, de refletir e atingir a realidade, é relatada nas seguintes palavras de Engels:

Quando nasce nos homens a consciência de que as instituições sociais vigentes são irracionais e injustas, [...], isso não é mais que um indício de que nos métodos de produção e nas formas de distribuição produziram-se, silenciosamente, transformações com as quais já não concorda a ordem social [...]. E assim já está dito que nas novas relações de produção já estão forçosamente contidos — mais ou menos desenvolvidos — os meios necessários para pôr termo aos males descobertos. E esses meios não devem ser tirados da cabeça de ninguém, mas a cabeça é que tem de descobri-los [...] (ENGELS, 1987a, p. 320).

Conforme Engels, “a cabeça”, quer dizer, a consciência, exerce sua atividade interventora no mundo material na medida em que busca “descobrir” as causas das mazelas deste mundo, o que já é um passo na direção de encontrar caminhos “para pôr termo aos males descobertos”. Enfim: pensar que a constituição do real é um processo alheio à consciência é crer que os homens mudam as circunstâncias tão-somente porque possuem membros e órgãos sensoriais.

A última prova do *Materialismo-dialético consequente* de Marx que apresentamos é a *contradição dialética*. Qual é o papel dessa forma de contradição no processo Material-dialético de determinação do real?

Marx (1997, p. 679) afirma que, “em Hegel, ‘a contradição’ é a fonte manante de toda a dialética.” Nas palavras de Barata-Moura (2010a, p. 167¹⁵⁸), “a contradição é fundamentalmente um *processo*. [...]. Ela não representa a petrificação — *coisificada, estratificante, segmentadora* — dos diferentes, dos opostos, dos contrários, mas o curso da sua *confrontação* ativa”. Nessas acepções, a contradição é uma espécie de motor do movimento dialético. Apesar dessa sua condição,

comumente, tenta-se alijar a contradição, apartá-la das coisas, do que é existente e do verdadeiro em geral; afirma-se que *não deve haver nada que*

¹⁵⁷ Nas palavras do grande Lênin: “a matéria é refletida pela consciência” (LENINE, 1982, p. 198); “a consciência em geral *reflete* o ser” (LENINE, 1982, p. 245); “a consciência é apenas um reflexo do ser, no melhor dos casos um seu reflexo aproximadamente fiel” (LENINE, 1982, p. 247).

¹⁵⁸ Confira também: BARATA-MOURA, 2012b, p. 123.

seja contraditório. [...] Mas se esta afirmação for correta, então não há necessidade de nos preocuparmos com uma declaração deste tipo. E [neste caso] uma determinação absoluta [não dialética] da essência tem de se encontrar em qualquer experiência, em toda a realidade como em cada conceito (HEGEL, 1970, p. 386).

Vista do interior da perspectiva material-dialética, a realidade (social, política, econômica, educacional etc.) não é “uma determinação absoluta”, pronta e acabada, exatamente porque a contradição dialética é meio e conteúdo do processo de formação do real.¹⁵⁹ Por esse motivo, a contradição não pode ser “alijada” da realidade porque ela é o impulso da determinação Material-dialética do real. O novo, a mudança, nasce do desenvolvimento Material-dialético que contradita o velho.

As novas forças produtivas e relações de produção não se desenvolvem do nada, nem do ar nem do ventre da ideia que se põe a si mesma; mas o fazem no interior do desenvolvimento da produção existente e das relações de produção tradicionais herdadas, e em contradição com elas (MARX, 2011a, p. 217).

Portanto, “há um fundamental e inquebrantável vínculo entre o movimento e a contradição” dialética (BARATA-MOURA, 2012b, p. 302); “a contradição é um princípio estrutural do movimento” (BARATA-MOURA, 2012b, p. 303).

A contradição dialética — na sua qualidade intrínseca de momento constitutivo, e motor, [...] — apresenta-se nos como a unidade e a luta objetivas de contrários que se excluem, que se condicionam, e que se interpenetram, no seio da processualidade de uma mesma coisa ou de um mesmo conceito. Trata-se, na realidade, de uma contradição que se manifesta e desenrola em todos os processos da Natureza, da sociedade e do pensar (BARATA-MOURA, 2012b, p. 373).

A contradição dialética, em virtude da sua particularidade de ser “momento constitutivo e motor” do movimento do real, funciona como combustível da “luta dos contrários” e os resultados dessa peleja são bases das mudanças/transformações de “todos os processos da Natureza, da sociedade e do pensar”. Tal contradição, portanto, integra a essência do real e atua como matriz do movimento da realidade.

[E esse] movimento não é apenas algo que exteriormente envolve as “coisas” num percurso que lhes é ontologicamente estranho. O mundo não é encarado como uma coleção de “coisas” — de substancialidades corpóreas, físicas [...] e imutáveis] — que, desde fora, são postas em movimento por efeito de alguma força demiúrgica. Pelo contrário, o movimento é também uma ingrediente da própria “substância das coisas”. [...]. O movimento não é um acidente do ser (ou da matéria), algo que de algum modo lhe sobrevém como um excesso, mas uma dimensão que intrinsecamente faz parte dele (BARATA-MOURA, 1997, p. 117-118).

¹⁵⁹ É precisamente uma funda compreensão da *estrutura dialética* da própria contradição — no seu enraizamento e nas suas dinâmicas — aquilo que nós vamos encontrar presente, e atuante, em múltiplas e desenvolvidas análises que Marx empreende, quando se debruça sobre a realidade social e política, como sobre a realidade econômica (BARATA-MOURA, 2012b, p. 321).

Enquanto “movimento” e “substância” interna das “coisas”, a contradição dialética é ou está na gênese da modificação do real. Em razão do fato de haver contradições, numa determinação Material-dialética inexistente um componente que exerça permanentemente o papel de agente ativo fixo e constante do real, e outro que seja eternamente o elemento paciente, variável. Assim, por exemplo, é um disparate a tese de que a classe burguesia será perpetuamente detentora do poder econômico e sociopolítico, ou que a classe dos trabalhadores está irremediavelmente destinada a ser arrimo do poder burguês. Outrossim, é uma falácia a afirmação de que a lógica/poder do Capital dá uniformidade e dirige plenamente a totalidade das práticas educativas formais, de modo que estas se realizem sempre e unicamente aos interesses alienantes/opressores/exploradores das classes sociais economicamente dominantes.

Bem ao contrário desse determinismo, do ponto de vista dialético, é correto que as relações de poder entre a burguesia e os trabalhadores, as práticas docentes que executam certos objetivos educacionais etc., são amostras de fenômenos históricos-dialéticos. Como tais, podem ser superadas por intermédio de um processo revolucionário de luta de classes, desde que, neste processo, as contradições dialéticas sejam utilizadas como “armas” de percepção das brechas ou fissuras nas estruturas do mundo capitalista.

A contradição dialética é o timbre do movimento do real: da relação burguesia *versus* trabalhadores, das práticas pedagógicas etc. Por essa razão, a identificação e o conhecimento das contradições inerentes a essas relações e práticas são decisivas para a percepção dos seus fundamentos ideológicos, suas estruturas concretas, seu contexto, suas projeções, seus limites. A partir disso, estão dadas as condições para uma atividade política revolucionária pró-emancipação humana.

Da perspectiva Material-dialética, a contradição é *matriz do movimento do real*; é o *cerne da determinação material-dialética da realidade*. Somente porque há contradições o real é passível de transformação. De fato, sem as contradições haveria a paralisia do real e, então, mudanças não aconteceriam. As disposições (determinações) do conteúdo do Eu, do Outro e do Mundo seriam dadas *a priori* e por todo o infinito; o pensar crítico não seria possível porque o pensamento seria sempre idêntico a si mesmo. Por conseguinte, haveria sempre, e apenas, a mesma ideia da mesma coisa. Mas há contradições; e o fato delas existirem revela e prova que o processo histórico do real não é unidirecional nem unívoco.

O real encontra-se constituído, fundamentalmente, não por estados-de-coisas *positivos*, fechados, acabados, perfeitos, mas por relações em processo de devir, que dinamicamente se desenvolvem. Uma coisa não é apenas um estado determinado [fixo] subsistente, mas um sistema de relações em desenvolvimento, em transformação. E é aí que o espaço da contradição se cava e assoma, junto com a dinâmica de que se reveste (BARATA-MOURA, 2010b, p. 15).

Os contrários de um processo dialético não são elementos de conteúdo eternamente fixo. “A contradição não se mantém inalterada na figura que ostenta e na função que, num dado momento, os elementos que a integram desempenham” (BARATA-MOURA, 2012b, p. 313). Por meio do embate que “os elementos” contrários travam entre si, na medida em que necessariamente se entrançam pelo fato de serem polos de uma mesma essência (ou ser), eles tratam de reconfigurar e atualizar as formas que as contradições aparecem.¹⁶⁰ Se os extremos contrários tiverem incessantemente a mesma forma e intensidade, isto significaria admitir verdades absolutas e, logo, a negação do princípio de que o real é movimento.

A luta dos contrários é a contradição dialética. O movimento do real — a produção material, as relações sociais, as *práxis* dos homens etc. — contém a contradição como produto e produtora da essência do Ser/real. A efetividade deste exige, então, a realização — exteriorização e objetivação — das contradições.

Porque são “produtos e produtoras da essência do Ser/real”, as contradições são decisivas nos processos de determinação material-dialética do real e atuam contra o empedramento do movimento do real. Mas elas não são dadas; precisam ser descobertas pela análise, serem identificadas pelo pensamento crítico e reportadas sob a forma de ideias, argumentos, teorias etc. Em seguida, sob essas formas, as contradições devem ser assumidas como elemento componente do trabalho, das práticas (sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.) humanas. Por esse roteiro, as contradições dialéticas ajudam a viabilizar, concretizar e até potencializar as condições de transmutações do real. Neste sentido, elas são decisivos fatores dos processos de determinação material-dialética do real. Trazidas à tona, as contradições revelam e geram novas ideias, projetos, práticas, metodologias etc., que são como sementes/circunstâncias que ficam dispostas para o (re)pensar e o (re)agir dos homens no sentido de mudar/transformar a realidade.

¹⁶⁰ “Os extremos que polarizam uma contradição constituem eles próprios também uma unidade, ou, dizendo de outro modo: na sua determinidade mesma, pertencem, enquanto tais, isto é, como contrários ou contraditórios, a uma dada *estrutura* que os conecta e que rege a sua própria contrariedade e contraditoriedade” (BARATA-MOURA, 2012b, p. 316-317).

A determinação de que nos fala Marx é a determinação material-dialética. Essa forma de determinação: **1)** é coerente com o princípio de que a História é um produto material-dialético; **2)** integra o labor físico e o labor intelectual dos homens como Trabalho humano; **3)** explica a *práxis* dos homens como relação dialética entre teoria/prática; **4)** permite a percepção do lugar e do papel da atividade do pensar (sobre o Eu, o Outro e o Mundo) e seus produtos (as ideias e a consciência) no processo de determinação/constituição da realidade.

A determinação material-dialética que Marx advoga: **1)** não é a defesa do determinismo prefixante do real — quer seja por um automatismo das coisas, quer seja pelo pensamento como demiurgo do real; **2)** não é a demissão das ideias; **3)** não prega que a matéria natural, física, seja isolada e indiferente dos diálogos, das ideias; **4)** não é a existência independente da consciência, o Ser sem o pensar. Marx fala da realidade marcada pela dialeticidade; da realidade humano-social como um corolário de condições materiais dialeticamente determinadas; da determinação material-dialética como processo e conteúdo genético da realidade.

Nas palavras de Barata-Moura (2012b, p. 226): “o concreto é concreto” porque é “o real omnilateralmente determinado”; quer dizer: determinado por condições que são materiais-dialéticas. Não sendo assim, teríamos que admitir o oposto disso como verdade. Ou seja: que o real é unilateralmente determinado, isto é, determinado apenas pelo material — no sentido literal e não filosófico deste termo — autônomo e superior ao fator dialético. Neste caso, teríamos que admitir como verdade o seguinte dualismo disjuntivo: mundo físico das coisas *versus* mundo das ideias/do pensamento. E a consequência disso? Não haveria o mundo humano, uma vez que este é a unidade da totalidade desses elementos.

A relação entre ser e pensamento, matéria e espírito é dialética. A negação desta dialeticidade é a assunção de certo dualismo lógico-formal que garante que a matéria (a existência) precede o pensamento (a essência), que o mundo das ideias é somente reverberação do mundo coisal. Dessa forma, atribuindo-se um papel passivo ou nenhuma função às ideias, muitos julgam que escapam das armadilhas do Idealismo. Ironicamente, tudo o que logram é afirmar teses idealistas. Em verdade, é idealista a tese de que o material marxiano suprime o papel do dialético. O materialismo-dialético de Marx não pressupõe e tampouco exclui o campo das ideias, o ato de pensar, o uso da consciência etc., como elementos que participam, direta e ativamente, da determinação ou produção da realidade.

A determinação material-dialética sustentada por Marx opõe-se tanto à determinação idealista quanto à mecanicista. O idealismo insiste na afirmação da “Ideia” (do pensar, do espírito) como fonte autônoma engendrante do real, enquanto que o materialismo mecanicista afirma o material natural (as coisas/objetos em seu sentido físico, concreto) como o produtor do real. Assim, ponderam que conseguem explicar “do que é constituída” e “como se desenvolve” a realidade. Porém, o que de fato explica a dinamicidade do movimento constituinte da realidade em sua totalidade é a união matéria/ideia.

O movimento acionante do real não é um atributo exclusivo do material; e tampouco é uma particularidade da ideia. Esse movimento ocorre pela relação entre a matéria e o pensamento/ideias. Se estes não se encontram e nem se defrontam, tudo permanece e nada é impelido a mudar. Mas quando se relacionam, enfrentando-se, negam-se, produzem contradições, quer dizer, geram movimentos, que são condições/situações/circunstâncias históricas da mudança.

A assunção da perspectiva material-dialética é a condição de superação da aporia entre mudar a consciência para poder mudar a realidade, ou mudar esta para gerar circunstâncias para a modificação daquela. A solução da aporia advém da admissão do princípio de que a realidade é material-dialeticamente constituída.

A tese de que, para Marx, o que determina o real é o Material-dialético não é autoevidente. Apesar dos dois termos dessa locução, seu aceite é, em geral, determinado pelo poder da palavra “Material”. Esta situação, teoricamente, vela e deprecia a força dialética. Contudo, na vida objetiva, aquilo que são conteúdos dialéticos — a História, as ideias, as contradições etc., — estão concretamente presentes e são necessários à construção da vida dos homens em sociedade.

Para finalizarmos, é pertinente dizer que este capítulo forneceu as bases teórico-metodológicas para composição do próximo. É a partir das ideias aqui elencadas que vislumbro a EpT como representante da “necessidade” do Capital de existir, funcionar, naturalizar-se e perpetuar a existência do Capital como lógica da sociabilidade”. É deste capítulo, que contém o referencial teórico-metodológico que Marx denominou de “Materialismo-novo” (dialético), e que nomeei de “perspectiva ontoepistemológica material-dialética”, que extraí as bases teóricas para cumprir a tarefa de analisar para compreender criticamente os fundamentos, possibilidades e limites da EpT e seus objetivos enquanto mecanismo lógica/poder do Capital.

5 CIRCUNSTÂNCIAS EMANCIPATÓRIAS DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” VISTAS DA PERSPECTIVA MATERIAL-DIALÉTICA DE MARX

Este Capítulo é o lugar onde apresento a argumentação demonstrativa da tese que defendo, cujo enunciado é o seguinte: *conforme a perspectiva filosófica Material-dialética de Marx, a realização do objetivo da proposta de EpT do Eb — de formar os educandos para o exercício da cidadania — tem o potencial de engendrar circunstâncias emancipatórias que favorecem a luta pela superação da lógica do Capital como princípio lógico ordenador da vida social.*

A tese assenta-se sobre o princípio geral de que a dialeticidade do Material, que se manifesta sob a forma de contradições, é o movimento motor constituinte da totalidade da realidade: do mundo objetivo real e concreto; em suma: a realidade é material-dialeticamente determinada. Este preceito é da perspectiva Material-dialética de Marx, e eu os assumi como referencial teórico-metodológico da análise, investigação e exposição dos resultados da (eventual) efetividade das propostas de EpT do Eb, em sentido lato, e mais especificamente dos objetivos dessas propostas.

Todavia, antes de seguir, devo fazer uma observação importante porque decisiva. No parágrafo anterior, está afirmado que tudo e todos estão submetidos às contradições, à dialeticidade. Contudo, no primeiro parágrafo, os termos que anunciam a Tese se limitam a garantir que a parte do objetivo da EpT do Eb — que contém a contradição em si e, por isso, “tem potencial para engendrar circunstâncias emancipatórias que favorecem a luta pela superação da lógica do Capital como princípio lógico ordenador da vida social”, é somente a que proclama que se deve “formar os educandos para o exercício da cidadania”. Em face disto, pode parecer que essa tese, decerto delimitativa, sugere que a contradição, a dialeticidade, é uma propriedade exclusiva da “formação para a cidadania”; e que a outra parte do objetivo da EpT do Eb, a que preconiza a “formação/preparo para o mundo (capitalista) do trabalho”, estaria imune às contradições e serviria, sempre e

unicamente, aos interesses da lógica/poder do Capital. Ora, afirmo que é falsa essa aparência que sugere.

O caráter restritivo dos termos que anunciam minha tese têm apenas o objetivo de demarcar, para desse modo tornar exequível a exposição, e jamais buscar limitar a problemática e a investigação a um determinado aspecto dos objetivos das propostas de EpT do Eb. Em consonância com o princípio marxiano de que a realidade em geral é material-dialeticamente determinada, concordo plenamente que a dialeticidade, as “contradições”, estão contidas no interior de cada uma das partes do objetivo da EpT. Ou seja: há contradições no seio do objetivo “formar para o mundo (capitalista) do trabalho”, e também há contradições no interior do objetivo “formar o cidadão”. Em razão da dialeticidade da Educação, dos processos educacionais, do trabalho educativo docente/discente etc., a efetividade das duas partes do objetivo principal da EpT do Eb, quais sejam, a formação para a cidadania e a formação para o trabalho, porque contém em si a contradição, podem ser desenvolvidas no sentido de colaborar na formação do homem como ser humano. Podem contribuir, pois, não unicamente, mas decisivamente, como meio e conteúdo, para os processos de emancipação. Portanto, ambas as partes do objetivo são plausíveis de serem disputadas pelos trabalhadores.

Contudo, em atendimento à delimitação do objeto de estudo da nossa investigação, esta exposição versa sobre porque e como a formação para a condição cidadã ou para o exercício da cidadania pode colaborar com os processos de emancipação política e, por extensão, com a emancipação humana.

Esta escolha tem dois porquês. A primeira razão: porque, aos olhos dos pensadores e feitores dos objetivos da EpT brasileira, as partes dos objetivos da EpT são contrários entre si. Para eles, importa realizar a primeira parte do objetivo, a que projeta o preparo de educandos para o mundo do trabalho subserviente ao modo de produção capitalista. A segunda parte, a que prescreve que o trabalho educativo seja realizado como atividade “formadora de cidadãos”, esta lhes convêm que permaneça como objetivo proclamado, abstrato. O segundo motivo: é o fato, geral, de muitas das críticas à EpT do Eb focar e enfatizar, quase exclusivamente, a formação para o trabalho para concluir que esta significa preparar trabalhadores para serem alienados, explorados e oprimidos pelo Capital. Por conseguinte, a parte referente à formação para cidadania é quase sempre deixada à parte.

Todavia, a parte do objetivo das propostas de EpT do Eb que afirma que se deve formar para o mundo do trabalho — ainda que esse mundo seja, sabidamente, o mundo capitalista —, também no ventre dessa formação moram contradições, de modo que ela não pode se efetivar exclusivamente como ingrediente e fator que fomenta e desenvolve o espírito e o mundo capitalista. A formação para o mundo do trabalho tem, em si, e proporciona potencial emancipatório.¹⁶¹

Nas seções 4.1.1 e 4.1.2, argumentei, com Marx, para qualificar o Trabalho como atividade ontologicamente formativa da condição humana emancipada; que, a despeito disso, a lógica, a força e o poder do Capital intervêm nessa atividade para dispô-la como meio e agente alienante, opressor e explorador. Ora, é claro que estes dois aspectos são inerentes ao objetivo da EpT de formar os educandos para o trabalho. De resto, destaco que, que em razão da própria dialeticidade que envolve o problema/objeto deste estudo, e também pelo fato de o trabalho ser eminente elemento formativo do Homem como ser humano-social, então ambas as partes do objetivo geral da EpT podem contribuir para a emancipação (política e humana) dos homens e, por isso, devem ser disputadas pelos trabalhadores.

Isto dito, retomo o enunciado da Tese para ressaltar que o propósito, neste capítulo, considerando o caráter dialético da realidade em geral e, portanto, a dialeticidade das propostas de EpT do Eb, é demonstrar, argumentativamente, que a efetividade da parte do objetivo dessas propostas — a parte que visa formar o educando como cidadão — gera contradições que revelam e/ou ensejam circunstâncias pró-emancipação política dos educandos; e essas circunstâncias, por sua vez, podem ser aproveitadas nas lutas sociopolíticas daqueles que têm como meta estabelecer bases para configurar uma nova socialidade alicerçada no ideal da emancipação humana. Os sujeitos dessas lutas não devem ignorar o fato de que as propostas de EpT, e seus objetivos, são só um ponto de partida que precisam ser

¹⁶¹ De fato, se digo que: o movimento do real é dialético; a EpT é parte do real; a EpT, sendo um real dialético, tem potencial emancipatório; então: tal potencial não pode ser afirmado como algo exclusivamente circunscrito à parte do objetivo da EpT que afirma que se deve formar o cidadão/para a cidadania. Esse potencial reside, também e necessariamente, na outra parte do objetivo da EpT, aquela que garante que se deve formar para o (mundo do) trabalho. Por sinal, já aludi a essa situação no final do Capítulo 1 (Seção). Naquela ocasião, citei o PROUNI e o PRONATEC como exemplos de programas de EpT que possuem, em si, contradições e, por isso, têm capacidade de gerar circunstâncias/perspectivas emancipatórias e, por conseguinte, contrárias à lógica do Capital. A efetividade desses programas pode contribuir com a meta de formar, para o bem e/ou para o mal, para a cidadania e para o trabalho. O PRONATEC, por exemplo, contribui com a formação dos homens mediante e para o trabalho, tanto no sentido de robotizar os trabalhadores para o mundo capitalista do trabalho quanto no sentido de favorecer a compreensão do valor e necessidade do trabalho livre, não explorado, como base das lutas pela conquista da emancipação.

ressignificadas/mudadas/transformadas. E isto, por sua vez, implica em lutas pelo poder político do Estado e, por extensão, contra lógica e o poder do Capital.

Numa sociedade em que tudo e todos são organizados conforme os imperativos lógicos capitalistas, a Educação é formatada para ser uma mercadoria-meio (re)produtora de mercadorias-fins. Em face disso, cabe indagar: o Capital consegue realizar esse propósito, sempre e em todo caso, de modo eficiente e suficiente? A Educação — e no caso a EpT — limita-se a (re)produzir tudo e a todos para a vitalidade do Capital? A resposta da investigação a essas questões é de que “o *Capital* não consegue” seu intento, em virtude de não controlar, tal como necessita, a concretude do objetivo “formar para a cidadania”. Este, realizado, engendra perspectivas/circunstâncias condizentes com a meta de emancipação dos homens e, portanto, contrárias à existência do Capital como lógica social.

Os resultados da Pesquisa estão distribuídos em três momentos. No primeiro (5.1), o foco é a *ideia* ou *proposta* de EpT, em sentido geral. Está enfatizada sua condição de fenômeno *social dialético* parte da realidade material-dialeticamente determinada. Também lá está mostrada a paridade entre o termo “cidadania” e o que Marx nomeou de “emancipação política”. Que esta é, para Marx, “um progresso” dialético dentro dos processos materiais-dialéticos de lutas sociopolíticas em prol da emancipação dos homens. Neste contexto a formação do cidadão é um passo na direção da emancipação humana. Na segunda parte (5.2), o objetivo da proposta de EpT de “*formar o cidadão*” está defendido como uma *prática emancipatória* fruto do trabalho educativo; trabalho esse que o Capital, por não conseguir dominar e manter sob seu controle, permite que ocorra como um *passo estruturante* do processo das lutas pela *emancipação*. No terceiro instante (5.3), o que se busca é vislumbrar a aplicação prática dos resultados dos momentos anteriores. A argumentação é de que a formação para a cidadania e o exercício desta, a *condição cidadã*, alimentam (e até potencializam) as lutas sociopolíticas contra a necessidade do Capital de existir e funcionar como lógica da vida social. Partindo disto, a narrativa versa sobre o eventual aproveitamento, em lutas sociopolíticas, das perspectivas/circunstâncias geradas pela concretude da EpT — por parte daqueles que são explorados, oprimidos e alienados pelo Capital. Essas lutas, na medida em que buscam utilizar a EpT para ressignificar/mudar/transformar a realidade, serão lutas pelo domínio dos poderes estatais e contra o poder/lógica do Capital.

5.1 A Dialeticidade da Ideia/Propostas/Objetivos de EpT

O primeiro capítulo desta Exposição foi finalizado com a seguinte indagação: *“admitindo-se a dialeticidade do real, o que resulta, em geral, da efetividade das propostas de EpT do Eb e, em especial, do objetivo principal dessas propostas?”*. Ainda lá, adiantei que a resposta a essa questão exigia “um olhar dialético” sobre a mesma. Pois bem: chegou o momento de cumprir aquela tarefa.

Ao longo dos capítulos 2 e 3 (respectivamente Seções **3** e **4**), assumimos o princípio marxiano de que a realidade é material-dialeticamente constituída; que, por essa razão, o real é mais bem compreendido de uma perspectiva teórico-metodológica assentada sobre esse princípio. Porém, não raramente, um duplo erro ocorre quando se trata de interpretar a perspectiva Material-dialética de Marx: um *erro conceitual* e um *erro consequencial*. Esses erros foram indicados no Capítulo anterior a este. Lá, está anotado que o erro conceitual (ou categorial) ocorre em função das escolhas conceituais atinentes à tarefa de definir o que é “o Material” e “o dialético” em Marx. E que o erro consequencial acontece quando o intérprete proclama aceitar o “Material(ismo)-dialético”, mas não consegue ser coerente com as consequências desse aceite. Ainda naquele capítulo, buscando colaborar para a superação desses problemas, refletimos acerca da “perspectiva ontoepistemológica material-dialética” (**4.2**) e expusemos sobre a “composição” e conteúdo do material-dialético de Marx (**4.2.1**), seus “experimentos” (**4.2.2**), e sobre os porquês de o “material-dialético” ser, para Marx, o fator “determinante da realidade” social (**4.3**). O uso dos argumentos/conclusões daquelas subseções para a análise e compreensão da ideia e da proposta de EpT forma o conteúdo desta parte do texto.

Aqui, a tarefa consiste em argumentar para patentear que Educação, a ideia e as propostas de EpT são partes da realidade que é material-dialeticamente determinada; são, pois, fenômenos dialéticos. Como tais, são compostas e permeadas por contradições¹⁶²; logo, são realidades mutáveis. Isto não quer dizer que elas percam a condição de proposições emanadas da lógica/poder do Capital. O que afirmo é que, apesar de sua gênese, elas podem produzir resultados alinhados com o ideal de emancipação dos homens. Ou seja: resultados que defrontam a prescrição de só favorecer a lógica capitalista. Mas como se pode demonstrar isso?

¹⁶² “A contradição se encontra no centro [...] de toda a dialética” (BARATA-MOURA, 2012b, p. 305).

Primeiramente, assumindo, em anuência com a perspectiva Material-dialética de Marx, que é indevido partir do nada ou do ser puro, seja este de cunho material ou ideal. Neste caso, estar-se-ia partindo do Idealismo; naquele, do Materialismo-mecanicista ou determinista. Aplicando isso a nosso objeto de estudo, temos que: é um erro idealizar o ponto de partida de investigações sobre o real; igualmente é um engano a atitude materialista-mecanicista que toma o real como sendo aquilo que fatal e imediatamente *aparece*. A Educação, o projeto/proposta de EpT e seus objetivos não é um produto acabado da Ideia, do Idealismo; tampouco o é da matéria física, do Materialismo-mecanicista; eles estão submetidos às lei dialéticas.

Partimos da perspectiva marxiana. Isto significa: 1) assumir o princípio de que o real é produto e produtor da determinação material-dialética; 2) tomar o real¹⁶³ como base da nossa pesquisa. O real é a totalidade do mundo da Natureza e do mundo dos homens. Nesse último, inclusos as *práxis* culturais, as linguagens, os processos educativos (trabalho docente, conteúdos, meios, fins da Educação, etc.).

Para Marx, o real e concreto é o ponto de partida da investigação, da exposição e da intervenção. Talvez a primeira formulação de Marx desse preceito esteja em uma proposição de 1843¹⁶⁴, onde ele considerou a religião e a política como os dois “objetos centrais do interesse da Alemanha” daquela época. Sendo assim, sentenciou Marx (2010c, p. 71): “é preciso partir desses objetos [reais e concretos], como quer que [eles] se apresentem [— ainda que sob a forma de um concreto caótico (indeterminado)] — e não contrapor-lhes algum sistema pronto”. Anos depois, Nosso Filósofo reforçou essa sua assertiva. Discursando numa sessão do *Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores*, ele ponderou que não se deveria inventar um “sistema de ensino novo para poder transformar as condições sociais [vigentes]”, mas que era “necessário partir da situação atual [real e concreta]” “para criar um novo sistema de ensino” (MARX, 2004b, p. 107).

No *Pós-fácio à segunda edição d'O Capital*, Marx esclarece que o entendimento da “situação atual” (real) exige a atitude mediadora e reguladora crítica-reflexiva do pensamento; que o exercício investigativo da realidade enquanto totalidade começa pelo real imediato (que-aparece) e pelas teorizações (descritivas, explicativas) que dele se formulam e são aceitas como válidas e verdadeiras.

¹⁶³ “O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem de uma concepção da realidade. A questão: como se pode conhecer a realidade é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade” (KOSIK, 1976, p. 43).

¹⁶⁴ Essas proposições de Marx constam numa *Carta* que ele enviou ao então amigo Arnold Ruge.

O que *aparece* no início e é suposto como real e concreto, porém, de fato não o é, porque dele falta o preciso conhecimento das suas mediações e determinações. São essas que, quando conhecidas, revelam os nexos entre os pressupostos, categorias e implicações do real. “O que *aparece*”, apesar de muitas vezes ser admitido como verdade absoluta, é, em geral, uma representação demasiada confusa, um saber difuso e acrítico. Contudo, esse conhecimento *fenomênico* e *comum* é tudo o que há disponível e, por isto, é aceito como ponto de partida.

O ponto de partida, a base *real-que-aparece* na forma de saber acumulado e caoticamente representado, deve ser submetido à análise dedutiva. Analisar é decompor, abstrata e criticamente, o conteúdo do real-aparente caótico para convertê-lo em conceitos e categorias explicativas (abstratas) mais simples. Essa “simplicidade” viabiliza a percepção das relações lógicas existentes entre os vários conceitos e categorias para, depois, rearticulá-los. Essa rearticulação configura-se como uma fundamentação teórica e crítica da logicidade do real, que então começa a perder sua aparência e, por conseguinte, deixa ver sua essência estrutural e funcional. A análise, portanto, viabiliza a apreensão categorial dos fundamentos, significados e consequências do que está disposto como real e concreto.

Tendo sido encontrada a logicidade dialética do real e concreto, está-se pronto para o reencontro com o real e concreto do qual partimos, para então confrontá-lo com o conhecimento resultante da análise. Feito isto, o caos cede lugar a um *cosmo dialético*: o caótico se torna “claro e vidente” porque iluminado pelo conhecimento adquirido pela análise das múltiplas condições, determinações e contradições do real e concreto, que outrora era caótico. O real está, agora, compreendido em sua totalidade¹⁶⁵ circunstancial e dialética, não absoluta.

A decomposição do real e concreto em suas minuciosidades é uma condição para superar o real “caótico” do qual se iniciou a pesquisa com a incumbência de superá-lo. O real imediato caótico é confrontado pelo real mediato produto da investigação analítica. A superação é propiciada pelos conceitos, logicamente conectados e apreendidos via análise, que permitem conclusões mais precisas do sentido do real. Cumpridas essas tarefas, chega-se às conclusões da investigação.

¹⁶⁵ “Para Marx, a ‘totalidade’ é uma categoria de categorias, um conceito de conceitos. Pode dar-se tanto no nível concreto do sistema capitalista real quanto ser a totalidade como concreto espiritual [...]” (DUSSEL, 2012, p. 327).

De posse dos resultados do momento investigativo, cabe passar ao momento da exposição da síntese crítica¹⁶⁶ das conclusões encontradas. O passo final é, pois, a exposição crítica, não de todos os achados da investigação, mas daqueles conteúdos capazes de tornar claro e evidente o real em sua totalidade; expor sobre o real agora já não mais revestido de simulacros, de aparências que escondiam sua essência. E então, aquilo que, no começo, era um “todo (real) caótico”, quase que um convite à ilusão, é agora uma totalidade compreendida na riqueza de suas (pré)determinações: fundamentos, condições, contradições, relações etc.

Orientei-me por esses passos (do experimento da perspectiva Material-dialética) de Marx para avaliar e evidenciar o caráter dialético das propostas de EpT do Eb e seus objetivos. Estes são o real concreto vigente, mas ainda caótico, do qual parti. As propostas de EpT são as bases paradigmáticas sob as quais foram firmadas as políticas da Educação no Brasil das últimas duas décadas. Por conseguinte, elas devem ser tomadas como objeto de estudo se o que se pretende é compreender os caminhos da Educação no Brasil trilhados desde 1994.

Todavia, não basta assumir a EpT e seu objetivos como ponto de partida. É decisivo que essa assunção seja fiel ao princípio de que a realidade é determinada material-dialeticamente. Olhando pela lente da dialética, enxergamos o real (a Educação, a EpT e seu objetivos) como movimento multideterminado e parte de uma totalidade, e não como um todo (pré)fixado e absoluto. Assim, vemos que a Educação, a ideia e as propostas de EpT do Eb, e seus objetivos etc., são conteúdos dialéticos: que contém a contradição como parte da sua essência. São, pois, realidades que estão na condição de terem seus conteúdos e rumos modificados em função das suas muitas determinações e contradições que afloram.

Dessa maneira, somos irremediavelmente levados a outorgar a dialeticidade da Educação em geral. E, em razão e em função dela, a consentir que a proposta de EpT do Eb e seus objetivos contêm, como parte de si, as contradições, a dialeticidade, porque são, afinal, partes da totalidade que é a Educação em geral.

Mais importante do que afirmar a Educação, antes e sobretudo como um fator de reprodução da socialidade, é conhecer que, no plano Ontológico, sua existência é Material-dialética, e que ela é elemento comparte, e não a totalidade, do processo

¹⁶⁶ A exposição é sintética porque, sendo uma apresentação lógica do objeto investigado, nem tudo o que foi investigado é necessário na explicação expositiva. E é crítica porque evidencia limites e possibilidades, condições de afirmação e contradições, etc.

material-dialético de constituição da vida social. É, pois, um erro a concepção, defesa e proclamação da Educação como um fator amarrado ao firme e exclusivo propósito de reprodução, por exemplo, da socialidade capitalista. A Educação, os fins e meios educacionais, as práticas educativas em geral, etc., têm sua existência fundada em condições materiais-dialéticas, condições estas que carregam as contradições em seu DNA.

A Educação, enquanto ingrediente da vida e da sociabilidade, não está, evidentemente, isolada e nem isenta das barbáries decorrentes da força impositiva da lógica/poder do Capital. Em razão dessas condições, é certo dizer, a partir do ponto de vista daqueles que querem a emancipação humana, que a Educação não deve ser alcunhada de redentora das mazelas sociais, morais, econômicas etc. Por outro lado, mas ainda vendo da mesma perspectiva e reconhecendo a natureza Material-dialética da Educação, é também certo dizer que ela pode facultar um grande poder e alcance sociopolítico capaz de fomentar o desenvolvimento de processos libertação dos homens, a partir dos quais se pode criar algumas raízes (condições, circunstâncias, perspectivas) de processos de emancipação política cujo desenvolvimento é um momento dialético do processo de emancipação humana.

Estou ciente de que essas percepções e assertivas estão longe de ser consensuais. De fato, há muitas análises que concluíram que a presença, o papel desempenhado e as consequências das propostas de EpT no Brasil (e no mundo) são, *exclusivamente*, mecanismos de sustentação do Capital; que as propostas de EpT são expressões e instrumentos da ideologia e dos interesses capitalistas.

Em geral, estou de acordo com essas conclusões, exceto pelo uso da palavra "*exclusivamente*". Isto fere de morte a dialética e flerta com certo dogmatismo positivista. Da minha parte, porque escolhi analisar a ideia e as propostas de EpT segundo os cânones da perspectiva material-dialética de Marx. Essa escolha implica buscar analisá-las para compreendê-las segundo sua natureza Material-dialética, conforme suas multideterminações, notando o que elas deixam aparecer e o que almejam esconder. É verdade que a ideia e as propostas de EpT e seus objetivos são instrumentos de execução e potencialização da lógica do Capital; mas é falso que esse fato seja toda a verdade da efetividade daquelas propostas e seus objetivos. Negar o teor dessa última afirmação é aceitar que as propostas/objetivos de EpT se materializam como fenômenos que são imunes ou que transcendem o princípio de que a realidade social é determinada por condições materiais-dialéticas.

A tese adialética que afirma que a efetividade das propostas de EpT serve unicamente para fortalecer o Capital, isto interessa aos apologetas da lógica do Capital. Um pensar assim será sempre incapaz de identificar as contradições intrínsecas às propostas e práticas de EpT. Diante dessa situação, é essencial o esforço de uma crítica que submeta à análise, as práticas e as categorias lógico-explicativas da EpT para então identificar as determinações geradas pela execução da proposta de EpT do Eb que conflitam com os interesses do Capital de existir como lógica social. Caso se proceda a essa análise, fica-se de posse de um saber mais preciso acerca do significado e das implicações da concretização da EpT, a ponto de se poder asseverar que: *a ideia, as propostas de EpT do Eb e sua concretização* tem potencial para gerar circunstâncias fortalecedoras e definidoras da existência da lógica do Capital e sua necessidade de existir como lógica social. E que essas forças antagônicas coexistem como partes da essência da EpT.

Sendo dialética a realidade social, então: a “proposta/projeto de EpT”, seus objetivos e a instituição que os propõe (o Eb), também o são. Isto é: desenvolvem-se pela força de contradições internas que engendram novas “circunstâncias” por meios das quais o real continuará a ser (re)produzido. Levando-se em conta essa forma de raciocinar, é lícita a conclusão que: a realização do objetivo geral da proposta de EpT do Eb, por um lado, “prepara os indivíduos” para servir, preservar e potencializar “o mundo” capitalista “do trabalho”, proporcionando mais alienação e submissão à “lógica do Capital”, revigorando-o “como princípio lógico ordenador” da sociabilidade. E, por outro lado, que tal realização fragiliza o mundo capitalista ao “formar indivíduos para o exercício da cidadania”, colaborando com o processo de “emancipação” dos indivíduos, favorecendo a superação da existência da lógica do Capital como operador lógico e determinante da vida em sociedade.

Mas se a EpT depõe contra o mundo e a lógica do Capital, por que o Ec brasileiro a propôs e tenta realizá-la? Ora, porque a efetividade da EpT gera dividendos para o mundo e a lógica do Capital. As propostas e os projetos de EpT foram criados para consolidar a globalização do espírito e das práticas capitalistas. A vivacidade do mundo capitalista requer que a cultura, a atividade educacional, a atividade política, os valores morais, em suma, que toda a lógica da vida social seja submissa e funcione como (re)produtora da vida do Capital. Movidos por esse ideal (ideologia), os agentes do capitalismo ousaram focar a Educação e propô-la como instrumento de formatação e desenvolvimento da lógica e do poder do Capital.

O ideal de dispor da Educação como processo difusor de saberes, valores e práticas que estruturam o mundo capitalista do trabalho foi criticado por Marx. N’O *Capital*, por exemplo, sua argumentação denuncia que a disposição do capitalista é de fazer com que a produtividade industrial aumente com o apoio dos saberes adquiridos pela instrução, o que favoreceria baixar os custos de produção e, por conseguinte, aumentaria os lucros. Nas palavras de Marx, isso é dito assim:

Para modificar a natureza humana em geral, para que ela atinja destreza e prontidão num determinado ramo de trabalho, e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso uma determinada formação ou instrução [...]. (MARX, 1990a, p. 199). A natureza [“revolucionária”] da indústria [dos processos técnicos e do maquinário necessários à produção] determina mudança do trabalho, fluidez da função, omnilateral mobilidade do operário (MARX, 1992, p. 556).

É claro que essa “onilateralidade” não deve extrapolar os ciclos do modo de produção capitalista. Noutro ponto, Marx continua seu raciocínio assinalando que:

A formação prévia, os conhecimentos de comércio e linguísticos etc., com o progresso da ciência e da cultura popular, são cada vez mais reproduzidos mais rápida, fácil e de modo geral, mais barato, quanto mais o modo capitalista de produção orienta os métodos de ensino etc., para o prático [pragmático]. A generalização da instrução pública permite recrutar esta espécie [de operários] a partir de classes que, anteriormente, estavam excluídas dessa [atividade], estavam habituadas a modos de vida piores. Para isso, ela [a instrução generalizada] aumenta a afluência e com ela a concorrência (MARX, 2012c, p. 336-337).

Portanto, há tempos que a lógica do Capital reconheceu “a maior versatilidade possível do operário como uma lei social universal da produção [capitalista]”, e desde então passou a forjar e/ou “adaptar as condições à realização” dessa lei (MARX, 1992, p. 557). A EpT nasceu nessa esteira: para potencializar a produtividade e tornar o trabalhador uma peça das engrenagens industriais. A EpT foi concebida para ajudar “o modo capitalista de produção” no preparo de educandos como força de trabalho hábil para o mundo capitalista do trabalho. Sendo assim, ela é uma forma de “generalização da instrução pública” para “recrutar” trabalhadores de classes sociais, que “estavam anteriormente excluídas” porque sem acesso à Educação (saberes, técnicas), e prepará-los para o trabalho no mundo capitalista.

Para ficar bem entendido: nas passagens citadas há pouco, Marx está a criticar as práticas alinhadas com uma ótica ideológica burguesa por meio da qual se concebe o Trabalho em geral, e o trabalho educativo escolar em particular, como instrumentos de realização da lógica e poder do Capital. Estou de acordo com essas posições marxianas que, afinal, não depõem contra o valor da Educação enquanto

instrumento de formação humana pelo trabalho. Contudo, Marx, n’O *Capital* (e também noutras obras), onde seu objetivo principal é expor a logicidade conceitual e prática do Capital, não deixou de dizer —, muitas vezes de modo subliminar, em razão da singularidade da exposição dialética, — que a “logicidade conceitual e prática do Capital” fissuras. Portanto, mesmo uma formação para o alienante mundo capitalista do trabalho, mesmo aí há brechas pelas quais os trabalhadores revolucionários podem visualizar caminhos para reverter condições a eles adversas.

Nada há de espantoso nessas ideias de Marx elencadas. Concordo com elas e, a propósito, prestam-se à crítica da atualidade que são os projetos de EpT. O assombroso é o uso daquelas ideias para dizer mais do que elas permitem. Para inferir e dizer, por exemplo, que a contradição abandona a realidade e, por essa razão, é correto pensar que a EpT é tão bem estruturada a ponto de produzir resultados que proporcionam, “*exclusivamente*”, o aumento do número de operários, gestores e consumidores aptos a colaborar com a lógica do Capital, e mais nada.

Em verdade, vimos há pouco, mesmo a parte do objetivo principal da EpT brasileira que prega que a Educação prepare indivíduos para o “mundo (capitalista) do trabalho”, o que é fortalecer o Capital, mesmo ela não se realiza sem contraditar a intenção da EpT de servir ao Capital. A outra parte do objetivo — formar para a cidadania — infringe mais diretamente o livre curso da lógica e do poder do Capital. Olhando da perspectiva dialética, percebe-se que as propostas de EpT e seus objetivos, ainda que se moldados para apenas reproduzir o modelo de organização socioeconômico-político capitalista vigente, não perdem sua condição de realidade dialética e, assim, são sempre campos abertos às disputas sociopolíticas.

Os formuladores das propostas de EpT têm interesse que elas sejam postas em práticas porque: 1) isto faz com que o Estado, apesar de poder burguês, parcial, apareça como poder democrático que realiza a Educação como bem social universal; 2) isto é uma forma de preparar pessoas para o mundo capitalista, onde são sujeitadas. Mas esses intentos não eliminam a dialeticidade da EpT. A dialeticidade aparece tão logo se busca executar as propostas de EpT, o que só pode ser feito por meio de práticas e relações sociais. E estas, por sua vez, estão subordinadas ao princípio ontológico de que os fenômenos sociais são dialéticos. Na Educação, no trabalho educativo, pois, mora a dialeticidade que aparece como contradição. Um exemplo disso são as partes do objetivo da EpT brasileira — de formar para o mundo do trabalho (capitalista) e para a cidadania — que aparecem

como expressão da luta de contrários no interior da mesma essência, a saber: como essência das propostas de EpT do Eb. Nas próximas linhas, realçaremos ainda mais a dialeticidade da Educação e do trabalho educativo.

Ao longo do Capítulo 3 (Seção 4), ficamos sabendo que Marx, desde seus primeiros escritos, pensou e assimilou a realidade como processo Material-dialético. Vimos que Marx afirma “o Material” como elemento *determinante* do real. Mas que fique claro: ele fala do Material que é dialético: do *Material-dialético*. Ele não garante a autonomia mecânica e intelectual das relações e práticas sociais. Quando Marx considera o mundo dos homens, a sociedade, ele aí está tomando o Material-dialético como fundamento e conteúdo do trabalho educacional, por exemplo.

A determinação da realidade é um processo Material-dialético, e este é mais bem compreendido caso seja analisado como processo lógico-dialético.¹⁶⁷ E o que fundamenta a lógica dialética? Fundamentalmente, o princípio da contradição, da luta de contrários. A aplicação disso na vida real e concreta autoriza a concluir que: as coisas não são, eternamente, o que são agora; o que agora é pode deixar de ser. E é claro que isto afronta o princípio da não contradição da lógica clássica formal.¹⁶⁸

Pensem no movimento ou processo dialético no campo educacional. Aí, a dialeticidade configura-se como atividade reativa, estimulante do pensar crítico e fundamento do agir dos homens. Este caráter da dialeticidade se manifesta sob a forma de diálogos, ideias, contradições etc. A carga etimológica e semântica do vocábulo “dialética”, já o dissemos, remete-nos para o sentido/conteúdo dos diálogos que viabilizam, por intermédio das ideias, teorias e argumentos, as relações e práticas sociais. O diálogo é uma relação discursiva entre pelo menos dois indivíduos; e é impossível dialogar (afirmar, negar, criticar etc.) sem a mediação das

¹⁶⁷ Para marcar essa posição, Marx, numa carta pra o então seu amigo Arnold Ruge, escreveu: “a vantagem de nossa tendência [dialética] é justamente que não queremos antecipar dogmaticamente o mundo, mas encontrar o novo mundo a partir da crítica ao antigo” (MARX, 2010c, p. 70).

¹⁶⁸ O real dialético não será bem compreendido via lógica formal. Essa lógica funda-se em princípios incongruentes com a lógica dialética. Por exemplo: pelo princípio lógico-formal da não-contradição, diz-se que: se “A” existe e é verdadeiro, então, o seu contrário, “Não-A”, inexistente e é necessariamente falso, pois é impossível que “A e Não-A” coexistam no mesmo espaço/tempo. E se não há nada fora de “A” que lhe negue a existência, então o seu Ser, sua essência, é absoluta, imutável. E não existem razões para que essa situação seja diferente porque, afinal, as condições garantidoras da subsistência de “A” existem e não podem sofrer quaisquer alterações. Ao contrário disso, a lógica dialética assevera que nada pode se fixar como verdade absoluta no tempo/espaço da história dos homens; que não há lugar para dogmas, para o imutável. O pensar dialeticamente põe em prática a ideia de que a realidade e o conhecimento verdadeiro estão sempre em construção. Quando se tenta fixar o pensar, as consciências, o saber e o fazer, o que disso devém não é a verdade, não são a Ciência e a Filosofia, mas o dogma e, portanto, o fim de ambas; não é o homem como Ser-que-pensa, mas um autômato.

ideias, que são materializadas sob a forma de teorias, argumentos etc. O diálogo é também um modo de expressar as *contradições*, na medida em que os indivíduos, quando dialogam, sustentam ideologias e práticas dissonantes.

Quando se diz “Educação”, pensa-se no mundo dos homens, no preparo das pessoas para viverem em sociedade. A questão é: pode-se conceber o educar (formar/preparar os indivíduos para a vida social) como atividade determinista, não dialética, que prescinde do diálogo (das ideias, teorias, argumentos)? Conforme a perspectiva Material-dialética, “não!”. O trabalho (físico/intelectual) dos homens, sua vida social, política, econômica, moral, etc., tudo isto não se faz sem a atividade do pensamento e seus produtos: as ideias, as teorias, a consciência sobre o Eu, o Outro e o Mundo. Sem diálogos, os homens não se educam. E a Educação é uma atividade dialógica, dialética, e, como tal, ela participa do processo material-dialético determinante do mundo real.¹⁶⁹ Por essa razão, a Educação é sempre objeto de disputas quando se trata de definir quais serão seus fins, conteúdos...

A caracterização da Educação como atividade dialética aplica-se, evidentemente, ao conceito de Educação balizador dos conteúdos e objetivos das propostas da UNESCO de EpT que modelaram as propostas de EpT do Eb. No glossário do documento *Meeting Basic Learning Needs: a Vision for the 1990s: Background Document World Conference on Education for All*, consta que: a “**Educação para Todos** refere-se à prestação de educação básica para todas as crianças, jovens e adultos (MEETING BASIC, 1990, p. ix).

Esse conceito é demasiadamente genérico. Contudo, é possível superar isso extraindo um conceito de Educação das propostas de EpT, considerando o teor do objetivo principal dessas propostas. Assim, lendo os documentos da UNESCO sobre a EpT, pode-se deduzir que a Educação é: um conjunto de processos e atividades teórico-práticas preparatórias/formativas de todas as pessoas para atuarem no mundo do trabalho e exercerem a cidadania. Para a lógica do Capital, este conceito tem, teoricamente, a vantagem de fazer a EpT aparecer como redentora das mazelas sociais e realizadora da democracia. Mas isto se, e somente se, enquanto a EpT existe apenas abstratamente: como um direito formal ou como uma proposta. Caso, na prática, ocorra a exequibilidade do objetivo da EpT — de formar para o

¹⁶⁹ Uma posição que julgo ser antidialética e positivamente contrária à tese da Educação como partícipe da determinação do real é a do filósofo francês Louis Althusser, para quem a tarefa da Educação/Escola é servir como “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 68) reproduzindo os interesses do poder (sociopolítico e) econômico burguês.

exercício da cidadania, este ato poderá produzir forças antagônicas entre si: forças que apoiam e que fragilizam o Capital como lógica social. Em face disso, do ponto de vista dos defensores da lógica do Capital, o desafio é impedir ou controlar a formação dos educandos como cidadãos. Nas palavras de Frigotto,

na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho [no/do mundo capitalista]. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Desse ponto de vista das classes hegemônicas, o trabalho educacional (e seus objetivos, métodos, conteúdos, práticas pedagógicas etc.) deve funcionar como mecanismo de formação de trabalhadores produtores/consumidores de mercadorias. O problema é que a “subordinação da função social da educação” a esse tipo de “formação” exige a paralisia dos processos educativos, que são dialéticos. Somente assim a Educação poderia se realizar como instrumento exclusivo de formação de indivíduos para o trabalho no mundo capitalista e, conseqüentemente, como instrumento de preservação e potencialização da lógica do Capital.

Entretanto, essa lógica não tem poder de anestesiar a dialeticidade do real. E, então, a parte do objetivo que diz respeito à formação do cidadão segue realizando-se como suporte do processo de produção de condições objetivas e subjetivas necessárias à formação do Ser social ciente das condições exploratórias, opressoras e alienantes que obstam a sociabilidade sadia. Nesse sentido, a Educação cumpre um papel essencial no processo de constituição, preservação, mudança e revolução da realidade. E quando se tem em vista que a Educação pode cumprir esse papel, ela se torna, do ponto de vista dos trabalhadores, um instrumento das lutas sociopolíticas e, por isso, um eterno objeto de disputas.¹⁷⁰

Marx não desconhece a gênese dialética da Educação. Por um lado, ele sabe que, do ponto de vista do Capital, a Educação é uma “mercadoria”. Não uma mercadoria qualquer e imediatamente consumível, mas mercadoria-meio produtora

mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

de mercadorias-fim.¹⁷¹ Por outro lado, ele reconhece que a Educação pode funcionar como agente de fomento e de mediação nas lutas pela emancipação humana. Neste caso, a Educação seria um meio de desenvolver lateralidades essenciais ao processo de formação omnilateral cujos *telos* é a criação e sustentação das condições necessárias à efetividade da emancipação humana.¹⁷² Não há que se pensar, porém, que a emancipação humana será conquistada apenas por meio da Educação; mas também não se deve crer que as formas mais rudimentares de emancipação dos homens serão atingidas sem o intermédio da Educação.

Para concluir: sob o solo de uma sociedade moldada e guiada pela lógica do Capital, obviamente que tudo leva o selo da lógica e poder (teórico-prático) do Capital. Assim sendo, a EpT é produto e instrumento do modo de (re)produção capitalista. Isto, porém, não a imuniza contra o princípio de que tudo é realidade dialética, fruto da determinação material-dialética. Por isso, pode-se concluir que a EpT é circunstancialmente instrumento do Capital, mas é essencialmente dialética.

É falso pensar a lógica e o poder do “Capital como uma relação natural, universal e eterna” (MARX, 2011b, p. 41). Se eles tentam ser assim reconhecidos, eis uma prova a mais de que, conforme a lógica dialética, aquilo que “*aparece* contradiz a *essência*” (MARX, 2010a, p. 74); e contradiz, precisamente, porque é só um fenômeno (modo de aparecer), e não a essência mesma em sua totalidade.¹⁷³ Se aplicarmos esse primado na análise das propostas e objetivos da EpT diremos que: estes, de início, aparecem como produtos e instrumentos do Capital. Porém, tais propostas e objetivos, porque dialéticos, só se realizam pelo desenvolvimento de suas contradições internas. Sendo assim: não será possível formar o cidadão sem que isto afronte a formação das pessoas para servirem ao mundo capitalista do trabalho; e vice-versa.

Por fim, cabe dizer, no que tange ao uso do pensamento marxiano para interpretar a realidade, que superamos o erro conceitual ao admitirmos a validade do princípio de que, para Marx, o “Material-dialético” é o que determina a realidade; e superamos o erro consequencial ao admitirmos as implicações desse princípio.

¹⁷¹ “Uma mercadoria produzida pode ser ela mesma novamente matéria-prima, material de trabalho para outra esfera de produção. Neste caso, a mercadoria não é um valor de uso que recebeu sua forma última e, por isso, está pronta para o consumo” (MARX, Karl, 2010f, p. 298-299).

¹⁷² Concordo com a tese de Oliveira (2015) que afirma que, para Marx, a “formação omnilateral” é o “princípio educativo” cujo “horizonte é a formação humana”.

¹⁷³ Esta mesma regra Marx aplica à “mercadoria” que, segundo ele, “aparece” como a forma ou produto mais simples do modo de produção capitalista (MARX, 1990, p. 45), mas que não representa a totalidade da essência desse modo de produção.

Amparado nesses preceitos, vê-se que a Educação é um fenômeno social, histórico, movida por contradições; que todo fenômeno social é dialético; que os objetivos das propostas de EpT são fenômenos sociais dialéticos que se desenvolvem como luta dos contrários. Dessa forma, é compreensível que a efetividade das propostas de EpT, por um lado, seja a formação de trabalhadores para servir a lógica do Capital e, contrariamente a isto, seja também a formação de indivíduos como cidadãos cientes dos seus direitos, deveres e da necessidade de agir contra os obstáculos da lógica do Capital à emancipação humano-social.

5.2 Perspectivas de superação da lógica do Capital que resultam da efetividade do objetivo “formar o cidadão”

Na seção anterior, argumentamos que a ideia/proposta/objetivos da EpT são fenômenos histórico-dialéticos marcados por contradições; e que, em função desse caráter, estão abertos às resignificações/mudanças/transformações. Nesta seção, o foco é a concretude das propostas de EpT do Eb, mais precisamente os resultados da realização da meta “*formar o cidadão*”. Iremos demonstrar a tese de que a efetividade desse objetivo é uma *prática emancipatória* que o Capital não consegue controlar e, em razão disso, deixa-a existir como um *passo estruturante* dos processos de construção da *emancipação dos homens*.

A argumentação demonstrativa dessa tese é a resposta à seguinte questão: quais são as atividades ou processos dialéticos teórico-práticos, inerentes e engendrados pela efetividade do objetivo da proposta de EpT do Eb — de formar o educando para o exercício da cidadania —, cujos resultados revelam ou ensejam circunstâncias/condições favoráveis à luta sociopolítica pela superação da lógica do Capital e, portanto, à emancipação humano-social tal como defendida por Marx?

Com o amparo da Filosofia dialética marxiana, a resposta será apresentada em duas partes. O conteúdo da primeira parte (5.2.1) é uma dissertação sobre a cidadania como suporte das lutas dos homens por emancipação. A argumentação baseia-se na ideia de que os objetivos da EpT só se realizam como uma luta entre dois polos contrários dialéticos: de um lado, o polo da formação de trabalhadores servos do e para o mundo capitalista; e, do outro lado, o polo da formação para a condição cidadã, para a cidadania. Em seguida, é mostrada a paridade entre o conceito de “cidadania” e a concepção marxiana de “emancipação política”; que

Marx considera “a emancipação política” ou, o que é o mesmo, a cidadania, como “um progresso” dialético dentro do processo geral e Material-dialético das lutas pela conquista da emancipação dos homens. Sendo assim: a formação do educando para o exercício da cidadania é formação para a efetividade da “emancipação política”; e esta é uma condição de fomento e sustentação das lutas sociopolíticas em favor da emancipação humana, que é a superação da condição cidadã.

Na segunda parte (5.2.2), o argumento é que os conteúdos/meios/produtos inerentes ao trabalho educativo formal — tais como o pensar, as ideias, os diálogos, a consciência crítica etc. — são canais de identificação, expressão e potencialização das fissuras (contradições) da lógica do Capital; que, em razão disso, o Capital tenta controlar, sempre e absolutamente, os processos do trabalho educativo que objetiva formar cidadãos. Todavia, em virtude da natureza dialética desses processos e dos resultados por ele proporcionados, o Capital não consegue ter o domínio necessário e permite que a formação para cidadania seja efetivada como força que confronta seus (do Capital) poderes e interesses.

5.2.1 Cidadania como progresso dialético do processo de emancipação

Do ponto de vista da perspectiva filosófica material-dialética de Marx, a formação do educando para a cidadania, para a emancipação política, é um “progresso” dialético no interior dos macros processos de “emancipação humana”. A condição cidadã fomenta e sustenta as lutas sociopolíticas pela conquista da libertação dos homens. No entanto, quando se analisa os objetivos das propostas de EpT do Eb, é lugar-comum a conclusão de que a formação do cidadão é uma via de mão única: na direção de efetivar os interesses do Capital. Qual a razão disso? Isso ocorre quando não se consente que a contradição seja acolhida no interior do objetivo, principal e bifurcado, das propostas de EpT do Eb.

Destaquei, no introito deste capítulo, que as contradições estão contidas, como conteúdo essente, nas duas partes dos objetivos da EpT do Eb. Mas essa não é a contradição que primeiramente aparece. Quando se considera as duas partes dos objetivos da EpT, a contradição que aparece imediatamente, os dois polos que aparecem como contrários entre si, são: de um lado a formação para o mundo capitalista do trabalho e, em oposição a este, a formação para a cidadania. A percepção dessa contradição-que-primeiro-aparece é muito em razão daquilo que

pensam, desejam, necessitam e propõem os próprios formuladores dos objetivos da EpT do Eb. Tais elaboradores pensam, desejam, necessitam e propõem que: 1) a parte do objetivo da EpT que visa formar para o trabalho se concretize, porque isto, direta e objetivamente, sustenta e potencializa os interesses e necessidades do Capital; 2) a parte do objetivo da EpT que quer formar o cidadão permaneça como objetivo abstrato, para não produzir armas contra interesses e necessidades do Capital. Pois bem, partiremos dessa contradição primeira.

Da perspectiva Material-dialética de Marx, compreendemos que a realização do objetivo da EpT é uma luta de contrários que gera contradições. Os contrários que aqui consideramos são: a função de preparar educandos para o trabalho no mundo capitalista e a meta de formar educandos para o exercício da cidadania. A luta é inevitável porque esses dois polos opostos convivem no interior de uma mesma essência, a saber: como objetivo cerne das propostas de EpT do Eb. A contradição emana do embate interno entre essas duas partes do objetivo: a vitalidade de um produz a sobrevida do outro.

As contradições dialéticas ocorrem se Tese e Antítese coexistem admitidas como transitórias. Atendidos esses requisitos, Tese e Antítese poderão ser superados por uma Síntese. Da perspectiva filosófica dialética, em que a contradição é a força movente do real, não há Síntese absoluta; a “verdade” de algo é aceita apenas como saber parcial e circunstancial. Quer dizer: o verdadeiro é somente segundo certas condições e relações, num tempo e lugar, que não param de mudar em virtude do trabalho dos homens, do movimento da Natureza...

Quando esses preceitos são aplicados na análise do objetivo principal das propostas de EpT do Eb, uma conclusão aproximada pode ser formulada assim: o poder do Capital não é uma realidade absoluta; logo, é falso que esse poder consiga se materializar como objetivos da EpT de modo a existir favorecendo, sempre e unicamente, os interesses e necessidades do Capital. Em sua unidade, a concreção do objetivo das propostas de EpT é, substancialmente, uma contradição: é, simultaneamente, um processo fortalecedor e fragilizador do Capital. Por isso, é lícito afirmar que, *“do ponto de vista da perspectiva filosófica dialética marxiana, a realização do objetivo principal da proposta/projeto de EpT do Eb tem o potencial de engendrar, também, circunstâncias que favorecem a superação da existência da lógica do Capital como princípio ordenador da vida social”*.

A formação para o mundo do trabalho, tal como preconizada pelos ideólogos da EpT do Eb, tem o inegável intento de preparar trabalhadores-servos para o mundo do trabalho regido pelos regramentos da lógica/poder do Capital. Neste sentido, tal formação é inegavelmente alienante e impeditiva da liberdade humana. Os formuladores das propostas de EpT, ao elaborarem o objetivo “formar para o trabalho”, certamente o vislumbraram como instrumento de realização dos interesses e necessidades do mercado capitalista. Ao conceberem tal objetivo, eles almejavam um instrumento de preparo de pessoas para ocuparem posições no mercado capitalista: como operário, administrador, comerciante, consumidor etc.

Essa parte do objetivo da EpT tem sido realizada com bastante êxito. Por essa razão, são corretas as posições daqueles que garantem que a formação de educandos para o trabalho fortalece a lógica e o poder do Capital. Aliás, muito já foi dito sobre isto e seria improfícuo avançar sobre esse tema. Por essa razão, foco a segunda parte do objetivo das propostas de EpT do Eb, a de formar o cidadão, que se realiza como oposição à primeira. A exequibilidade desta parte do objetivo é a que primeiro e melhor permite a percepção e compreensão das fissuras ou brechas nas estruturas do Capital, e possibilita que essa compreensão seja convertida em “armas” para a ação dos trabalhadores contra o poder e a lógica do Capital.

É notável a presença do objetivo “formar o cidadão” em leis e outros documentos regentes das políticas educacionais no Brasil.¹⁷⁴ Assim, por exemplo:

- 1) o Artigo 205 da CF prescreve que “a educação [...] será promovida [...] visando [...] o preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL. CF, 1988);
- 2) no PDEpT fixou-se que o objetivo da Educação é fazer com que todos as pessoas “aprendam” a obter “competências” para “participarem”, “plenamente”, da “vida econômica, social, política e cultural do País”; e que o aprendido faculte aos educandos “desenvolverem”, “no domínio da sociabilidade”, “atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais” (BRASIL. PDEpT, 1993a, p. 37-38). A prática dessas ações, necessárias à “sociabilidade”, são *exercícios de cidadania*;
- 3) na atual LDBEN está determinado que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL. LDBEN, 1996, Art. 2). E no Artigo 22 enfatiza-se que: “a educação básica tem por

¹⁷⁴ Essa presença já foi mais densamente identificada por toda a subseção 2.3.5.

finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL. LDBEN, 1996).

4) uma das “prioridades” do *PNE 2001* é “a formação mínima para o exercício da cidadania” (BRASIL. PNE, 2001, p. 27). Uma das “diretrizes” do *PNE 2014* é que as políticas para a Educação visem: “a promoção da cidadania”, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL. PNE, 2014, Art. 2).

5) os PCN's pregam enfaticamente a formação do cidadão:

[...] que os alunos sejam capazes de: **compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas** (BRASIL. PCN's, 1997, p. 69).

Claro está que: a determinação de “formar para a cidadania” é, teoricamente, assumida pelo Eb. Essa determinação teórica é um fundamento dos processos do trabalho educativo; este deve deixar-se pautar pelo objetivo “formar o cidadão”.

Formar o cidadão é preparar o educando para exercer sua condição de ser sociopolítico¹⁷⁵. A condição cidadã funda-se em direitos e deveres, econômica e sociopoliticamente justos e historicamente construídos. A efetividade desses direitos e deveres, bem como a luta contra os entraves a eles, tais como os impostos pelo Capital, eis as razões da importância da formação educacional para o exercício da cidadania. Numa sociedade regada por um poder que obsta condições à emancipação, cidadão é o indivíduo que participa das lutas contra esse poder. Cidadão é o ser consciente, que se compreende e age como ser social em defesa da socialidade sadia, intelectualmente capaz, ética e politicamente ativo e comprometido com ideias, práticas e valores políticos, econômicos, culturais, estéticos etc., que fundam, preservam e potencializam as bases de uma formação omnilateral, que é a trilha a ser seguida para a conquista da emancipação humana.

Considerando esse conceito/caracterização de cidadão/cidadania, pergunta-se: o que o inspirou/moldou? Por que concluir que a condição cidadã favorece as lutas pela construção das condições à emancipação humana?

¹⁷⁵ “O ser humano é, no sentido mais literal, um *Zoon politikón*, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade” (MARX, 2011b, p. 40). “O homem é, por natureza, se não — como julga Aristóteles — um animal político, em todo caso um animal social” (MARX, 1992, p. 375).

Começemos pela primeira inquirição. Em sua acepção Moderna, a cidadania é uma criação da burguesia revolucionária francesa. Esta criou aquela com o fito de realizá-la dentro de medidas convenientes. Por exemplo: a burguesia propôs a cidadania, ou emancipação política, apenas como uma formalidade jurídica. A cidadania nasce, pois, como um artifício para proclamar objetivos humanísticos que não deveriam ser realizados. E por que não deveriam? Porque a burguesia soube, desde o início, que a vivência objetiva dos direitos dos cidadãos ia de encontro aos interesses do Capital e da burguesia de existir como classe social hegemônica.

No decorrer do século XX, paulatinamente, a burguesia foi perdendo a condição de evitar que os direitos humanos se “materializassem” como direitos sociais. E ao tempo em que a burguesia perdia a capacidade de manter os direitos dos cidadãos na forma abstrata da lei, estes seguiram se convertendo em forças práticas tendentes contra a lógica/poder do Capital que lhes entravava a existência. A formação para a cidadania, na medida em que foi concretamente assumida como objetivo de práticas educacionais, transpôs os limites teóricos para se enraizar como armas contra o Capital. E o que explica essa transmutação da cidadania? Alguns podem alegar que a cidadania é uma “faca de dois gumes”. Eu diria simplesmente que ela é dialética, constituída de contradições, e que seu maior ou menor potencial emancipatório ou alienatório depende de como ela é utilizada na vida prática: como ação conformatória, como ato de resignação ou gesto crítico-revolucionário.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, o objetivo “formar o cidadão” chegou e foi adotado como regramento das políticas de EpT. Mas isso não se deu por causa do poder de intelectuais da/à esquerda. Reafirmo o já argumentado no primeiro capítulo, que foi a elite intelectual e política defensora do sistema capitalista, no Brasil e no mundo, que se julgava vencedora no conflito contra o “comunismo real” e responsável por democratizar a Educação como bem social universal, que propôs e fez aprovar o ideal de formar o cidadão como objetivo da EpT. Posteriormente, esse objetivo foi sendo copiado e colado nos demais documentos e leis sobre EpT do Eb.

Contrária a essa minha afirmação é a posição do professor e filósofo marxista brasileiro Ivo Tonet (2005, p. 8) quando ele argumenta que, no Brasil, a partir dos anos de 1980, “muitos pensadores começaram a substituir a articulação entre educação e revolução por uma articulação entre educação e cidadania/democracia (política), como constituintes da via democrática para o socialismo”. Para Tonet, dentre estes pensadores estariam Freire, Gadotti, Arroyo, Nosella e Libâneo etc.,

que recorreram à autoridade intelectual de teóricos brasileiros (Coutinho, Oliveira, Chauí etc.) e estrangeiros (Castoriadis, Gramsci, Lefort, Cerroni, Bobbio, Hobsbawn, etc.) para assumirem, acriticamente, o termo cidadania. Essas autoridades, conclui, “revisaram os conceitos de história, socialismo, revolução, Estado, democracia, cidadania e outros” (TONET, 2005, p. 15).

Tonet não acredita e é crítico do propósito de converter o ideal da cidadania em objetivo da Educação libertadora dos trabalhadores. Segundo ele, para servir como objetivo da Educação no Brasil, o conceito de cidadania teria sido importado de teóricos “revisonistas” estrangeiros. Estes, no afã de construir uma “via [supostamente] democrática” para um novo socialismo alternativo ao “socialismo real” da URSS e do leste europeu, propuseram, dentre outros, o seguinte postulado: “a cidadania é um valor **universal**, quer dizer, não expressa unicamente os interesses da burguesia, mas contribui, tanto no capitalismo quanto no socialismo, para explicitar as determinações essenciais do gênero humano” (TONET, 2005, p. 16). Por esse caminho, argumenta Tonet, muitos teóricos da esquerda passaram a crer na “cidadania” como condição de força/meio de cunho democrático e que se presta à “classe trabalhadora para [esta] travar as lutas para a superação do capital” (TONET, 2005, p. 16). E, neste contexto, prossegue Tonet, a Educação bem poderia contribuir formando o cidadão; quer dizer, “o indivíduo consciente de seus direitos e deveres e capaz de intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa” (TONET, 2005, p. 18).

A compreensível preocupação de Tonet é em razão de que a adoção do termo cidadania (por intelectuais da esquerda) seja uma maneira de tomar a cidadania burguesa, cuja configuração teórico-prática louva a socialidade do Capital, como sinônimo da emancipação humana, da qual Marx nos fala. Essa conexão, decerto, é indevida e, nisto, estou de acordo com Tonet. Contudo, penso que fazer essa articulação passou longe das intenções de Freire, Nosella, Coutinho, Chauí...

Entendo que a cidadania que a escola ajuda a propiciar é o que Marx denomina de “emancipação política”. Esta é um passo, apesar de ainda ficar aquém, na direção da emancipação humana. Como bem diz Tonet (2005, p. 144), “se e de que modo a luta pela cidadania pode e deve ser articulada, como mediação para a emancipação humana, com a Educação é uma outra questão [...]”. E é precisamente a nossa questão, doravante. Não atesto que a formação para a cidadania seja a

totalidade do processo de construção da emancipação humana; mas afirmo, com Marx e outros, que aquela é, sim, indubitavelmente, uma mediação para essa.

Há pouco, citei um conceito de cidadania que Tonet apresenta como sendo dos “teóricos revisionistas”. Retomo-o para dizer que o considero pertinente, exceto pelo uso da palavra “universal”. De fato, a cidadania *não tem* valor “universal”; mas tem *valor dialético*. Nisto reside minha maior divergência em relação a Tonet.

Para Tonet, para que se possa compreender a cidadania tal como ela é, como momento da totalidade do real, é preciso “buscar a sua gênese histórico-ontológica, porque só assim podemos apreender a verdadeira natureza e função que ela cumpre na reprodução do ser social” (TONET, 2005, p. 55). Em sua busca, Tonet “descobre” que a cidadania é substancialmente burguesa, um dispositivo da lógica/poder do Capital que atua como empecilho à condição humano-social.

Tonet, ao que parece inspirado por ideias de Chasin e por uma particular leitura de Lukács, garante que a cidadania, em razão de estar umbilicalmente ligada à política, sofre do mesmo mal que Marx teria imputado a esta. Ou seja: que tal como a política, a cidadania é ontonegativa¹⁷⁶ por não contribuir na formação ontológica do ser humano-social. Nas palavras de Tonet (2005, p. 56): “para Marx, a política [e por correlação a cidadania] tem um caráter essencialmente ontonegativo; nem faz parte da natureza essencial do ser social, nem é uma dimensão insuperável dele”.¹⁷⁷ Com essa qualificação, Tonet — ainda que não intencionalmente —

¹⁷⁶ Segundo Chasin, Marx concebe a política como uma atividade “ontonegativa”, no sentido que tal atividade não é constituinte da condição humana, “da essência do *ser social*”. Que Marx, tão logo identificou a atividade política (em geral) como produtora de condições antissociais, “deslocou a politicidade para os contornos de uma entificação transitória a ser ultrapassada”; e essa identificação fez com que Marx “criasse uma escala que inferioriza o território político” (CHASIN, 2009, p. 61).

¹⁷⁷ Tonet, propondo-se a esclarecer suas posições, para “evitar mal-entendidos”, diz assim: “quando afirmamos que, para Marx, a política tem caráter essencialmente negativo, não estamos querendo dizer que, para ele, ela [a política] seja totalmente negativa; que ela não contenha nenhum aspecto positivo. Como sabemos, para Marx, os fenômenos sociais não são um todo homogêneo. Todos eles são marcados pela unidade e diferença” (TONET, 2005, p. 56).

Ora, a meu ver, seria suficiente que Tonet admitisse, simplesmente, que os “fenômenos sociais”, tais como a política e a cidadania, são dialéticos; que eles contêm, em si, a contradição; que, portanto, não são propriedades ou atributos exclusivos, de um só verniz e direção, da burguesia. De fato, Marx ataca a atividade política, e a cidadania a esta inerente, na medida em que elas emanam do poder burguês e para sustentar a socialidade do Capital, o que desfavorece a emancipação humana, cuja plenitude só é viável na sociedade comunista (DIAS, 2009). Porém, Marx sabe e não desconsidera que a atividade política e a cidadania são “fenômenos sociais”; portanto, “todo(s) não homogêneo(s)”. Não homogêneos porque contêm a contradição em seu núcleo. Por isso, quando a política se desdobra em seus desenvolvimentos, ela se revela como totalidade; e como seus conteúdos aparecem aspectos positivos e negativos. Quer dizer: a atividade política aparece como portadora de forças prós e contrárias à alienação/exploração/opressão e à emancipação humana. Mas Tonet não pensa na dialeticidade, nas contradições. Ao contrário disso, ele reforça sua posição antidialética dizendo: “O que para nós define a natureza da cidadania [...] é o fato de que ela tem sua

empedra o momento “ontohistórico” de surgimento da cidadania e da política ao desconsiderá-las como produtos dialéticos e admiti-las somente como resultantes da atividade política burguesa de tez positivista. Para Tonet, a cidadania é, e está ontologicamente condenada a ser, o que sempre foi: inelutavelmente uma determinação (forma/força/meio) fixa e mui particular que emana e sustém a política burguesa. Logo, não faz sentido pensar a cidadania separada de suas origens.

Não duvido do fato de que Tonet busca alinhar suas ideias com o pensamento dialético de Marx. Entretanto, Tonet (2005, p. 55), apesar de afirmar que “a cidadania faz parte da emancipação política”, não reconhece a dialeticidade da cidadania e da emancipação política. Conforme Tonet, a cidadania, sempre e em todo caso, é um produto dos interesses, valores e práticas burguesas capitalistas. Todavia, da perspectiva dialética marxiana, não se pode conceber algo com valor eternamente prefixado e imutável, não-contraditório.

Marx defende o movimento, a contradição, a historicidade. Em suma: em geral, Marx advoga a dialeticidade do real e, no caso específico, o caráter dialético da cidadania, da emancipação política. Defendo, com Marx, que a emancipação política difere da emancipação humana, na medida em que esta é, na perspectiva histórica material dialética, um momento superior àquela. Somente um pensar dirigido pelo viés positivista lógico-formal pode afirmar que a emancipação política e a emancipação humana são realidade (polos) que não podem coexistir pelo fato de serem extremos de natureza que se excluem mutuamente.

Se, entretanto, tivéssemos que aplicar esses ensinamentos de Tonet/Chasin ao meu objeto de estudo, seríamos forçados a concluir que: 1) a formação de cidadãos, de indivíduos politicamente emancipados, é exclusivamente um processo burguês e, como tal, não pode ser um momento do movimento dialético de construção da emancipação humana; 2) as políticas de EpT e seus objetivos não podem interessar aos trabalhadores pelo fato de serem produtos da atividade política burguesa, cujo fruto exclusivo, sem contradição, é a cidadania burguesa.

Ora, obviamente, aquilo que é erigido sob o poder do Capital tem a marca e a ideologia capitalista. Mas, a meu ver, em conformidade com o pensamento dialético

origem no ato fundante da sociabilidade capitalista. A partir daí, apesar das inevitáveis tensões [sic] com este ato matrizador, ela faz parte de uma totalidade incindível [imutável, adialética]” (TONET, 2005, p. 70). Esse “ato fundante” é, nas palavras de Tonet, “o ato de compra-e-venda de força de trabalho e que resulta na produção de *mercadorias*” (TONET, 2005, p. 70). Por isso, ele conclui que, em razão das fontes ontológicas da política, de onde jaz a cidadania contemporânea, “articular educação com cidadania [...] é um equívoco” (TONET, 2005, p. 76).

de Marx, a atividade política, o trabalho que transforma o mundo material etc., nutre-se, também, da formação educacional para a cidadania, da condição cidadã propiciada pela Educação, ainda que estas sejam desenvolvidas sob o solo burguês.¹⁷⁸ O contrário disso é a negação do princípio material-dialético de Marx de que se deve partir do mundo real e concreto para transformá-lo materialmente.

Também é óbvio que o objetivo de que todas as pessoas sejam educadas como cidadãos interessam aos trabalhadores. Logo, é um erro desprezar a disputa pela EpT com o argumento de que ela é alheia aos interesses dos trabalhadores.

Para muitos autores que se baseiam numa leitura mecanicista do marxismo, as políticas sociais seriam nada mais do que um instrumento da burguesia para legitimar sua dominação. É como se as políticas sociais fossem uma rua de mão única: somente a burguesia teria interesse num sistema educacional universal e gratuito, numa política previdenciária e de saúde etc., já que, por meio desses institutos, não só ampliaria sua taxa de acumulação, mas obteria ainda o consenso das classes trabalhadoras, integrando-as subalternamente ao capitalismo. Essa posição, por ser unilateral, é equivocada. Como todos os âmbitos da vida social, também a esfera das políticas sociais é determinada pela luta de classes (COUTINHO, 1999, p. 51).

Quais são, pois, as relações que, em acordo com Marx, podemos estabelecer entre cidadania e emancipação? Entendo que seja a seguinte: a expressão “emancipação política”, usada por Marx, *equivale* o que nos dias de hoje nomeamos de “cidadania”. Assim, formar pessoas para o exercício da cidadania seria o mesmo que prepará-las para a vivência da emancipação política. A concretude da cidadania/emancipação política é a concretude dos direitos e deveres das pessoas. E como, para Marx, a emancipação política é um passo rumo à emancipação humana, então, a prática cidadã é um progresso que se faz na direção da emancipação dos homens.

Antes de dissertar sobre as assertivas do parágrafo anterior, observo que: 1) o conteúdo (quantidade e qualidade) da cidadania dos dias de hoje e as condições de seu usufruto são mais e melhores que os da época de Marx; 2) estou a considerar a acepção moderna/contemporânea de “cidadania”.¹⁷⁹ Um importante fundamento dessa concepção são os “direitos naturais”, nos quais se baseiam as constituições e declarações dos direitos dos homens e dos cidadãos, notadamente

¹⁷⁸ “Na textualidade marxista, a ação política, a experimentação e o trabalho assomam como figuras particulares da prática — atividade materialmente transformadora” (BARATA-MOURA, 1994, p. 97).

¹⁷⁹ Não me refiro, pois, à cidadania da *polis* grega antiga, que, por exemplo, limitava o *status* de cidadão ao indivíduo grego ateniense.

as francesas, que foram inspiradas por princípios do direito natural, aos quais Marx se refere nos seus textos sobre a *Questão judaica*.

Locke, Pufendorf, Rousseau e outros defendem que o direito natural, ou o jusnaturalismo, são direitos inatos, pessoais e intransferíveis; que os direitos naturais precedem e independem de normas jurídicas e valores morais oriundos do convívio social. Dentre os direitos naturais está o direito da pessoa de dispor, como lhe aprouver, da sua liberdade individual, dos seus bens materiais e dos produtos destes bens etc. Na prática, o que direito natural quer garantir a existência do indivíduo. A socialidade, esta depende da celebração de um pacto ou contrato social instituinte do Estado como poder moderador e realizador dos direitos. Ao Estado caberia a missão de converter os direitos naturais em direitos sociais, e efetivar estes últimos. Foi nesse sentido que o Estado moderno burguês francês proclamou os direitos dos homens e dos cidadãos, após a *Revolução de 1789*.

O Estado moderno burguês francês, ao tentar exercer seu papel de conversor de direitos naturais em sociais, criou duas esferas de direitos que não deveriam se tocar: de um lado, os “direitos” do homem; do outro, os “direitos do cidadão”. Marx, n’A *Questão judaica*, ao discorrer acerca dessas esferas, o faz de um ponto de vista dialético. É em função de sua visão dialética que Marx sintetiza a relação entre emancipação política e humana dizendo: “a *emancipação política* é, sem dúvida, um grande **progresso**; ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana, em geral, mas é a última forma da emancipação política *no interior* da ordem mundial até aqui [existente]” (MARX, 2009, p. 52). Segundo esses termos, para Marx, a emancipação política é uma mediação que permite uma transição para, e não como a totalidade do processo dialético da concretização da emancipação humana.

A emancipação política, segundo os documentos franceses, seria conduzida pelo aparato estatal. Esses documentos ensinam que é “por meio do Estado [que] o homem se liberta [e é libertado] politicamente”, diz Marx (2009, p. 48). Porém, o Estado é um poder de classe, parcial, e como a cidadania é uma é só uma etapa no/do processo de emancipação dos homens, é lógico que a “emancipação política [...] não é a emancipação consumada [...], o modo desprovido de *contradição*, da emancipação *humana*” (MARX, 2009, p. 48). Semelhantemente, quando os estados afiliados à UNESCO oferecem a EpT para formar cidadãos, estão propondo condições para a construção da cidadania, embora não desejem e sejam incapazes de fazer com que a cidadania seja plena e base da emancipação humana.

A emancipação política, a cidadania, é emancipação parcial; é a garantia dos direitos humanos “de um modo abstrato e limitado” (MARX, 2009, p. 48), no corpo das leis proclamadas pelo Estado. O caráter “abstrato e limitado” da emancipação política permite a cisão do homem em dois mundos: de um lado, o mundo do “homem público”, comunitário, mas abstrato; do outro, o “homem privado”, real, porém isolado dos seus pares (MARX, 2009, p. 53). De um lado, “a vida genérica” (social); do outro, a “vida individual”; “a vida política” contra “a vida na sociedade civil” (MARX, 2009, p. 58). Essa “*decomposição* do homem [...] é a *própria emancipação política*” (MARX, 2009, p. 53).

Essa descrição corresponde à emancipação política que a burguesia quer e propõe através do Estado. Tal emancipação admite o “*citoyen*” apenas na forma da lei, e permite o poder e a ação econômico-política como uma exclusividade do homem privado, o “*bourgeois*”.¹⁸⁰ Como se supera essa cisão? Exercitando os direitos do cidadão, os direitos políticos. São “direitos *políticos* [do cidadão], direitos que só podem ser exercidos na comunidade com outros. A *participação* na comunidade e, decerto, na comunidade *política*, no *sistema de Estado*, forma o seu conteúdo” (MARX, 2009, p. 61). O exercício da cidadania, enquanto forma de participação na vida comunitária, que se dá pelo exercício dos direitos políticos, é uma maneira de tornar a emancipação política um meio de recomposição do homem como ser integral. Nesse sentido, a meta da EpT de formar cidadãos, de emancipar politicamente, é um perigo à estabilidade do poder do Capital.

À lógica/poder do Capital interessa manter o homem cindido. E sempre se corrobora com essa determinação toda vez que, por exemplo, se aceita que as propostas de EpT e a emancipação política representam, sempre e exclusivamente, irremediáveis modos de existência da lógica e poder do Capital. Interessa também garantir os “direitos do homem”, isto é, garantir o direito pétreo que o indivíduo tem de poder se isolar do convívio societário e político com seus pares.

Ao contrário disso, os direitos do cidadão são mecanismos de uma sociabilidade que não se deixa reger pelo egoísmo, pela alienação, pela exploração. Daí o papel da cidadania, da emancipação política nos processos de lutas pró-

¹⁸⁰ Essa separação é formalizada, por exemplo, na *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (França, 1791). Já no título desse documento está dito que os direitos do homem (do indivíduo privado e real) são diferentes dos do cidadão (do ser genérico/social/comunitário e abstrato). Marx ilustra essa dissociação com um exemplo: referindo ao texto (Artigo 6) desse ordenamento jurídico francês, ele diz: “O direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com o homem, mas, antes, no isolamento do homem relativamente ao homem” (MARX, 2009, p. 63-64).

emancipação humana. A cidadania é, enquanto momento da emancipação política, um perigo aos alicerces do Capital. Para conter esses “perigos”, a lógica e o poder do Capital tentam subordinar os direitos do cidadão aos objetivos e práticas capitalistas. É agindo de acordo com essa meta, assegura Marx, que

o Estado rebaixa a *comunidade política* dos emancipados a mero *meio* para a conservação dos direitos do homem [do indivíduo que se isola]; que, portanto, declara o *citoyen* servidor do *homme* egoísta; degrada a esfera em que ele [o homem] se comporta como ser genérico [social] à esfera em que ele se comporta como ser parcelar (MARX, 2009, p. 66).

Contudo, apesar dos desvirtuamentos criados pelo Capital por meio dos poderes do Estado, a emancipação política é explicitamente reconhecida por Marx como “um grande progresso”. “Progresso” dialético no sentido que a cidadania é um momento de superação de outro momento histórico, aquele em que os direitos humanos não eram sequer reconhecidos na forma da lei. Os direitos do cidadão nasceram como antíteses à total ausência de garantia de direitos sociopolíticos. A emancipação política é também um “progresso” no sentido que é sustentada por bases teóricas a partir das quais são erguidas lutas práticas contra as desigualdades sociais, econômicas etc., impeditivas da emancipação humana. A superação do caráter abstrato dos direitos do cidadão se dá pela efetividade de lutas sociopolíticas que criam condições à *emancipação humana*. A *emancipação humana* nasce, portanto, como superação da emancipação política, isto é:

quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual — na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais —, se tornar *ser genérico* [social]; quando o homem reconhecer e organizar as suas *forces propres* [individuais] como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força *política* — [é] só então [que] está consumada a emancipação humana (MARX, 2009, p. 71-72).

Quando cada indivíduo integrar em si mesmo, como “força própria”, o cultivo associado dos direitos individuais (“naturais”) com os direitos sociopolíticos (do cidadão), só então as bases da emancipação humana estarão cimentadas. A emancipação humana é a condição em que foi superada a cisão entre o homem real e o cidadão abstrato; a situação em que os direitos do cidadão estão concretizados de modo a permitir que os indivíduos vivenciem, em sociedade, a plenitude da liberdade humana, da igualdade social, do trabalho livre etc. A emancipação humana é um conjunto de condições reais e concretas que viabilizam a vida comunitária sadia porque, afinal, “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX,

2007b, p. 534). “Somente na comunidade [o] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos” (MARX, 2007, p. 64), sua vida *omnilateral*.

Uma emancipação deste tipo é uma “emancipação radical”. Mas ser “radical” não é crer poder suplantar o mundo real e concreto por meio de críticas contundentes; não é confiar que se pode ultrapassar o movimento Material-dialético do real sem vivenciá-lo como tal. A emancipação é radical no sentido que toma os homens como suas raízes e frutos; quando consegue “*derrubar todas as condições* em que o homem surge como ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível [...]” (MARX, 2010b, p. 151). A questão é: uma emancipação desse tipo, que toma os homens reais e as condições materiais em que eles vivem, pode ser executada descartando-se a Educação que visa formar pessoas para o exercício da cidadania?

Respondendo com Marx, digo que “não”. “Não” porque, como sentencia Marx (2010b, p. 152-153), uma “revolução radical” requer alguns “pressupostos e o campo de cultivo”. A Educação é um “campo” fértil onde se pode “cultivar” um importante “pressuposto” da emancipação humana radical-integral: a formação para a cidadania. Neste sentido, entendo que, conforme pensa Marx, a realização do objetivo “formar o indivíduo como cidadão” é harmônica com o *télos* da emancipação humana. Para tanto, o educar tem de ser a unidade dialética da teoria e da prática a fim de se evitar o erro dos alemães que queriam, partindo da “emancipação teórica” (da filosófica especulativa), saltar sobre a emancipação política para alcançar, imediatamente, a emancipação humana.¹⁸¹

A emancipação humana é um processo histórico dialético e só será plena na sociedade dos comuns (comunista), onde a educação onilateral, o trabalho livre, a liberdade e a igualdade social serão os fundamentos da totalidade dos valores, práticas e relações que constituem o curso da vida dos homens. A condição cidadã, enquanto fase do processo histórico-dialético, sementeia esses requisitos para o advento da emancipação humana. “A universalização da cidadania é [...] incompatível com a existência de uma sociedade de classes” (COUTINHO, 1999, p. 53) e, por outro lado, é congruente com o ideal da emancipação humana. Nesse

¹⁸¹ Segundo Marx, os alemães desejavam a emancipação humana seguindo o curso da sua “consciência teórica” filosófica, mas desconsiderando as mediações materiais. Já os franceses, fiéis à materialidade, buscavam implantar a emancipação política (parcial) como um passo rumo à emancipação humana (universal). A esse respeito, Marx escreveu: “Na França, a emancipação parcial é o fundamento para a completa emancipação. Na Alemanha, a emancipação total constitui uma *conditio sine qua non* para qualquer emancipação parcial. Na França é a realidade, na Alemanha é a impossibilidade de uma emancipação progressiva que deve dar origem à completa liberdade [plena emancipação]” (MARX, 2010b, p. 155).

sentido é que se pode afirmar que a formação para a cidadania, proposta pela EpT, ajuda a desencadear os processos de emancipação humano-social. “Ajuda” no sentido que faz nascerem contradições que impulsionam o agir e o pensar dos indivíduos no seio do mundo existente e vigente: o mundo capitalista. Afinal: vale o princípio de que a realidade emerge, dialeticamente, do real e concreto.¹⁸²

Vale a pena ressaltar que a emancipação humana e seu *lôcus*, a sociedade comunista, não serão engendrados, imediatamente, da sociedade capitalista, da sociedade parida e alimentada pela lógica/poder do Capital. Mas essa mesma lógica/poder, movido pela ânsia de expandir seus domínios, propõe a EpT como instrumento de cultivo da condição cidadã, da emancipação política. E estas, apesar de emanadas do solo capitalista burguês, são fenômenos dialéticos e, como tais, não são propriedades da lógica/poder do Capital. A cidadania, caso o indivíduo a assuma como “*força própria*”, caso seja coletivamente assumida como “*força social*” e aproveitada como “*força política*” nas lutas de classes, pode se realizar como força contrária ao poder e à lógica do Capital¹⁸³, uma vez que a vitalidade destes exige que as forças “*políticas*” e “*sociais*” dos indivíduos lhes sejam subalternas.

Passemos, então, às palavras finais.

A cidadania, a condição cidadã, é a forma atual de dizer “emancipação política”; é a garantia de direitos individuais (direito à vida, à crença, à liberdade pensamento e expressão, de ir e vir etc.), políticos (direito à livre organização e associação, de votar e ser votado etc.) e sociais (direito ao trabalho, educação, saúde, habitação etc.). A vivência objetiva, individual, política e social, desses direitos pode bem ser nomeada de exercício da condição cidadã; mas esta não corresponde à emancipação humana integral. Por isso, a cidadania perspectivada como objetivo nas propostas de EpT do Eb não pode (e nem deve) ser identificada com sendo a pura manifestação da emancipação humana, no sentido marxiano.

Consoante Marx, a emancipação política, a cidadania, é um passo dentro do movimento dialético rumo à conquista da emancipação humana. É um passo no sentido que faculta a atividade de transposição dos direitos dos homens do campo

¹⁸² A emancipação humana não nasce das quimeras, da crítica utópica, no sentido negativo deste termo. A utopia é “negativa” quando seu conteúdo se desvincula do real. A utopia é positiva se, vinculada à realidade, projete ideias, metas etc. O “repúdio” acrítico que nega quaisquer valores à utopia gera quietismos e deixa valer o estado de coisas vigente.

¹⁸³ “A ampliação da cidadania — esse processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos que caracteriza a modernidade — [...] termina por se chocar com a lógica do capital” (COUTINHO, 1999, p. 53).

formal-abstrato para o mundo da vida real e concreta. E a EpT colabora com esse processo de “transposição” na medida em que concretiza o seu objetivo “formar o cidadão”, de gerar a condição cidadã. Essa “transposição” se materializa como infusão, nos educandos, de valores sociais éticos, políticos, estéticos etc., que os põe no caminho das lutas sociopolíticas pela conquista da emancipação humano-social. Quando sustento que a EpT, ao habilitar o educando para o exercício da cidadania, produz circunstâncias/condições/perspectivas que favorecem a superação da lógica do Capital como lógica social, isto é dizer que a formação e a prática cidadã atuam como que instruindo/fomentando/potencializando os processos de lutas sociopolíticas em prol da construção da emancipação humana.

Não afirmo que a emancipação política perde sua filiação genética ao Estado, nem que ela proporciona o pleno rompimento com os valores e práticas burguesas. Tampouco garanto que o objetivo “formar o cidadão” seja o ápice dos fins de uma educação-escolar-formal que funda todo o processo da emancipação humana. Isto, aliás, infringe o princípio marxiano da formação omnilateral, com o qual me alinho. O que assevero é que a efetividade da formação para a cidadania colabora no processo de formação omnilateral, cuja meta é a emancipação humana que, certamente, interessa aos trabalhadores oprimidos, explorados e alienados pelo poder do Capital. O que digo, com Marx, é que a emancipação política, a cidadania, é um avanço, e não a totalidade, dos processos de emancipação. Penso a emancipação política como uma etapa ou momento dos processos materiais-dialéticos que rumam para a conquista da emancipação humana. Sendo assim, para os trabalhadores, é pertinente que a Escola prepare para o exercício da cidadania.

Por fim: é falso dizer que os processos de formação e exercício da cidadania, ainda que sob a égide da lógica do capital, servem sempre e exclusivamente a esta lógica. Esses processos são dialéticos; logo, repletos de contradições. Por conseguinte, é absurdo pregar que o objetivo “formar o cidadão” deve ser descartado sob o argumento de que é produto e um interesse da lógica do Capital, com isto ignorando o fato de que ele é dialético. A consciência da dialeticidade do real não posta o indivíduo de joelhos diante do poder burguês. Antes, põe-lhe na posição de confronto: em pé, inserido no contexto histórico e disposto a agir aproveitando as circunstâncias para transformação da realidade, e ciente de que as contradições são moventes do processo material-dialético determinante do real.

5.2.2 A formação do cidadão: sua materialidade pelo trabalho educativo e sua incontrolabilidade pela lógica do Capital

Nos parágrafos finais da seção anterior, anotamos que a emancipação política, a cidadania, viabiliza a “transposição” dos direitos dos homens do campo legal formal-abstrato para o mundo-da-vida-real-objetiva; que a EpT do Eb auxilia nesse deslocamento ao realizar a “formação do cidadão”, esta entendida como difusão de valores éticos, políticos, estéticos harmônicos com a intenção de conquista da emancipação humano-social. Aqui, iniciamos acrescentando que, no campo educacional formal, foco da nossa Pesquisa, essa “transposição” se realiza pelo *trabalho educativo*, especialmente o que envolve os docentes e discentes.

Partimos então do trabalho educativo/educacional escolar que tem como meta educar para a cidadania, e que é um instrumento de realização das propostas de EpT do Eb. Desse trabalho, que é dialético espiralado, destacamos os sujeitos/conteúdos/meios por meio dos quais ele se desenvolve materializando-se na forma de conhecimentos, valores, estratégias e práticas. Em face desse desenvolvimento, a tarefa do Capital é controlar e manter, dentro dos limites seguros à ordem econômica e sociopolítica que lhe convém, de modo eficiente e suficiente, em todo tempo e lugar, tais sujeitos/conteúdos/meios, de modo que estes não se configurem como suportes da formação para o efetivo exercício da cidadania. O Capital, todavia, não consegue cumprir essa missão e, em razão disto, deixa a formação para a cidadania realizar-se como circunstância emancipatória potencialmente ameaçadora ao seu poder e à sua lógica.

O trabalho educativo escolar formal, que tem professores e discentes como sujeitos principais, materializa-se e produz frutos peculiares à sua essência. Dentre os meios ou recursos pelos quais o trabalho educativo se materializa, destacam-se: o exercício do pensar criticamente sobre a realidade (o Eu, o Outro e Mundo) e seus produtos (as ideias, teorias etc.). Esses meios e recursos geram consciência crítica que entra na formação do cidadão e o municia para atuar no mundo real e concreto.

Começamos pelo pensamento. O pensamento é trabalho que distingue os homens dos demais animais. O Trabalho é a conjunção de labor físico-intelectual pelo qual os homens intervêm sobre a realidade (o Eu, o Outro e Mundo), com isto gerando mudanças/transformações nas figuras das relações dos homens entre si e

com a Natureza. Ontologicamente, pois, o Trabalho é constituinte da condição histórico-dialética dos homens; e o que o marca o Trabalho como atividade própria dos homens é o fato de ele ser pensado, antecipado no pensamento. Eis o porquê da imprescindibilidade da atividade do pensamento, o pensar, na formação humana, formação esta que se realiza pelo trabalho educacional, por exemplo.

Todavia, para a formação de cidadãos, não basta o ato simples de “pensar”; é preciso que essa atitude seja um gesto crítico. Não sendo assim, é provável que os candidatos a cidadãos não consigam compreender as condições materiais históricas que fundam e sustentam a alienação (intelectual, cultural, estética etc.), a opressão política e a exploração econômica, etc. O trabalho educacional promotor do pensamento crítico sobre essas “condições materiais” depreciativas da condição humana é concernente com a cidadania na medida em que ele denuncia as máculas da sociedade na qual o pretendo cidadão está inserido e interage. Para cumprir esse sobredito papel, o pensar crítico deve se materializar nos meios, recursos e frutos do trabalho educacional.

O pensar se materializa, de início, por meio das ideias; estas são as bases dos diálogos entre os homens. Os diálogos se concretizam como enunciados e argumentos justificadores de afirmações e negações (teses e antíteses). Estas buscam serem reconhecidas como válidas e verdadeiras para, então, estabelecerem-se como teorias sobre a realidade: sobre o Eu, o Outro e o Mundo. O resultado final desse processo fundado pelo pensar crítico são os indivíduos com mais consciência de Si, do Outro e do Mundo: da realidade; são pessoas munidas de saberes e capacidades de discernimento e, destarte, melhor habilitadas para agirem com liberdade e responsabilidade na feitura de relações e práticas necessárias à sociabilidade sadia, o que é seguir o curso da emancipação humana.

Vimos que, conforme a concepção Material-dialética de Marx, o pensamento crítico e seus produtos ou formas de manifestação (as palavras, as ideias, os diálogos, os argumentos, as teses, as antíteses, as teorias, a consciência etc.) são conteúdos ativos e participantes no/do processo material-dialético de determinação da realidade. O trabalho educativo, participa dessa determinação porque lida com esses elementos ou conteúdos, que não são um mero espelho da realidade; eles suscitam em educadores e educandos, no e além do espaço escolar, saberes e valores éticos, políticos, culturais, humanistas, estéticos etc., que engendram conhecimentos e práticas que põem e dispõem os indivíduos no caminho das lutas

sociopolíticas pela conquista da emancipação humano-social. O mundo dos homens não é constituído pelo descarte do pensar, das ideias, da consciência, porque isto seria negar traços característicos e essenciais dos seres humanos.¹⁸⁴

Em segundo, há que levar em conta o papel das ideias, das contradições e da consciência crítica, enquanto instrumentos e produtos do pensamento crítico. Tenho em mente, aqui, a *função ideal das ideias*, e não a idealização da realidade por meio das ideias. A *função ideal* ocorre quando as ideias se prestam à atividade de descrição, interpretação, explicação, crítica do real, etc., manifestando-se como construto teórico acerca das práticas e relações dos homens. Nesse sentido, as ideias se materializam e funcionam como arquétipos guias do trabalho concreto dos homens sobre a Natureza para inventar e/ou aperfeiçoar máquinas e tecnologias, compor obras literárias etc. A função ideal ativa o processo de produção do real.

As ideias operam sobre o real quando, por exemplo, manifestam-se como poder antitético. O desafio do trabalho educativo que visa formar cidadãos é converter esse “poder” das ideias, das teorias, em força ou *práxis* humana “crítica-revolucionária” a serviço de ações de resignificação/mudança/transformação do real. O caráter “crítico-revolucionário” da dialética nos permite “chegar ao cerne das transformações sociais, tanto atuais como potenciais”. (HARWEY, 2013, p. 21).

O trabalho educacional que assume essas tarefas “ensina” aos educandos que a compreensão teórico-crítica da realidade é uma condição imprescindível à tarefa de construção e defesa de saberes, valores, estratégias e práticas requeridos na luta pela emancipação (política e humana). Apesar disto, curiosamente e não raramente, o trabalho educativo que sustém a teoria como atividade prática de transformação do real é “acusado” de “atividade meramente teórica”, “idealista”, o que fere, supostamente, o princípio materialista — que Marx expressa na undécima *Tese Ad Feuerbach* — de que a tarefa, por excelência, é “transformar o mundo”.¹⁸⁵

O pensar e as ideias cumprem importante papel nos processos de formação para cidadania ao identificar e revelar as contradições no interior dos fenômenos

¹⁸⁴ “Certamente que o pensamento, a consciência, as ideias, os produtos espirituais da congeminção e da criatividade humanas que se depositam em cultura, fazem parte integrante do real (e até sobre a materialidade do decurso dos seus processos exerce influência) [...]. O pensamento faz parte do real enquanto indissoluvelmente ligado a uma prática social material onde mergulha as suas raízes, e de dentro de cujo viver se constitui” (BARATA-MOURA, 2012, p. 193).

¹⁸⁵ “A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham *apenas* interpretado — tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis” (ADORNO, 1995, p. 211).

sociais. Descobrir as “contradições” é encontrar as fissuras de onde brotam as circunstâncias e/ou perspectivas para a intervenção na realidade. O pensar crítico e as ideias ajudam, pois, tanto na abertura do cenário dos conflitos sociais interclasses como também no desencadeamento das lutas de classes.¹⁸⁶

A contradição terá tanto mais força e capacidade de se constituir como circunstância/perspectiva para a ressignificação/modificação/transformação do real quanto mais ela for identificada, desvelada, criticamente apreendida e exposta. O trabalho educativo que objetiva formar cidadãos descobre as contradições do metabolismo do Capital, submete-as à crítica e as oferece como subsídio para as lutas sociopolíticas. O trabalho educacional capaz de aprender acerca das contradições da ordem econômica, social, política etc., e aproveitá-las como conteúdo de conscientização e fundamentação das práticas dos homens. O trabalho educativo assim realizado é formativo da cidadania porque instiga e instrui como usar as circunstâncias e perspectivas geradas pelas fissuras nas estruturas lógicas e de poder do Capital, tendo em vista os processos de emancipação dos homens.

O trabalho educacional ativa as contradições, existam estas como produtoras ou produtos do movimento dialético do real. As contradições são “produtos” porque são substratos dos processos materiais-dialéticos do real. E esses produtos são convertidos em condições/circunstâncias por meio das quais é possível intervir na realidade. É dessa maneira que as contradições se tornam produtoras da determinação material-dialética do real. Por essas trilhas, o trabalho educativo que “aciona” as contradições auxilia na formação do cidadão e este é, ao mesmo tempo, um agente na determinação do mundo material e concreto em vigor.

A consciência (crítica) que se tem da realidade é outro importante aspecto que, enquanto meio e/ou produto do trabalho educativo, participa da formação do indivíduo como Ser socio-histórico, formação com a qual a condição cidadã colabora. A História é o conjunto das realizações ou exteriorizações dos homens. A compreensão da História, do presente (do que se está fazendo no mundo das relações e práticas sociais) e do que-fazer, tudo isto é requer a atividade do pensar crítico, das ideias, das contradições etc.¹⁸⁷ O fruto disto é um conhecimento que pode, bem, ser nomeado de consciência crítica acerca do Eu, do Outro e do Mundo

¹⁸⁶ “As contradições têm lugar entre forças sociais e interesses classistas portadores de projetos, valores e ideologias contrapostos” (BORON, 2003, p. 85).

¹⁸⁷ Negar isso é mergulhar no mais puro determinismo-mecanicista: antidialético.

de ontem, que baseia as ações do hoje e ajudam a projetar o amanhã. Quando se conhece, fica-se municiado de meios sobre *o que, porque, como e quando fazer*. É quando se pode dizer que o indivíduo é um cidadão “Ser consciente de...”.

Quando a consciência do indivíduo compreende as condições prós e adversas à vida social salutar, por exemplo, ela é decisiva para que o indivíduo exerça a cidadania e, a partir disso, forjar as condições exigidas para a construção da emancipação humana. A consciência ajuda a cumprir esse papel desde que não seja dissociada da vida concreta, objetiva, da existência. Para auxiliar na formação do cidadão, a consciência deve plasmar-se como “atividade humana” “prático-crítica transformadora” (MARX, 2007b, p. 534, tese 1). Ora, o que é o trabalho educativo que visa formar cidadãos senão a disposição de constituir e usar a consciência como “atividade humana” “prática-crítica transformadora” da realidade?

Consoante os termos até aqui dispostos, pode-se inferir que o trabalho educativo que forma para a emancipação política ou cidadania, auxilia na vivência dos direitos (individuais, políticos, sociais) dos educandos ao ensiná-los a compreender, criticamente, e a praticar, responsavelmente, valores e saberes éticos, políticos, estéticos etc., constituintes da emancipação humana. Os conteúdos/meios/produtos do trabalho educativo formal (o pensar crítico, as ideias, os diálogos, a consciência etc.) podem ser desenvolvidos como canais de identificação e expressão das contradições da lógica/poder do Capital. E estas, uma vez aprendidas, podem ser configuradas como armas capazes de fundamentar a *práxis* cidadã que defronta o Capital e sua necessidade de existir como lógica social. A pergunta é: o que o Capital pode fazer para evitar essa situação. Para ser mais preciso: o que a lógica e o poder do Capital podem fazer para impedir a formação da cidadania? Vejamos algumas possíveis soluções a esse problema.

Em tese, os ideólogos-lógicos do Capital podem não propor a EpT, ou propô-la e não realizá-la. Mas eles não têm, de fato, essa possibilidade porque a EpT é parte da estratégia de consolidação do Capital como lógica social e econômica. Os apologetas do capitalismo contemporâneo estão convencidos de que a estabilidade do Capital, especialmente como lógica da sociabilidade, não acontecerá sem a mediação da Educação, do trabalho educacional. Por isso, a eles interessa, sim, propor EpT para que a lógica do Capital e o Ec apareçam como entes realizadores da democracia, como cumpridores do dever de oferecer a Educação para todos.

Ao Capital, a execução da EpT é ainda conveniente na medida em que prepara e insere pessoas no mercado capitalista como trabalhadoras, consumidoras etc. Mas se apenas essa parte do objetivo principal das propostas de EpT interessa ao Capital, por que então Ele não larga a outra metade que prescreve a formação de cidadãos? Porque esse gesto seria visto como um atentado contra a cidadania, que é admitida como pré-requisito da democracia que o Capital se julga tutor. Ademais, os teóricos do capitalismo contam que poderão realizar certa cidadania que poderá ser mantida dentro dos círculos do poder do Capital. E a questão formulada há pouco reaparece nos seguintes termos: de que forma o Capital pode controlar a formação para a cidadania de modo que esta sempre, e unicamente, lhe favoreça?

Diante dessa tarefa, os agentes do Capital creem estar imersos num dilema. Eles conseguem vislumbrar que a realização dos objetivos da EpT, simultaneamente, fortalece e enfraquece o poder do Capital. Percebem que a formação para o trabalho favorece o Capital e que, por outro lado, a formação para a cidadania cria entraves para o domínio do Capital como lógica social. São cômicos de que inexiste, portanto, a possibilidade de pleno controle dos resultados dos processos educacionais pautados pela parte do objetivo “formar o cidadão” da EpT.

Da nossa parte, contemplamos essa situação, que aparece como uma aporia para os capitalistas, da perspectiva Material-dialética de Marx. Dessa perspectiva, o conflito entre as partes do objetivo da EpT nada mais é do que um princípio do processo (Material-)dialético de desenvolvimento do real, qual seja: o de que “sem antagonismo não há progresso” (MARX, 1985b, p. 64). Em termos práticos, isto significa dizer que: a EpT não pode se desenvolver sem antagonismos; por isso, sua realização vitaliza e fragiliza a lógica do Capital. Assim, por exemplo, se o Capital quiser, de fato, assumir a meta das propostas de EpT de concretizar a Educação de todas as crianças, Ele sabe, decerto e de antemão, que,

para educar [todas] crianças é preciso *alimentá-las e libertá-las do trabalho remunerado*. A alimentação e educação das [de todas] crianças desvalidas, isto é, alimentação e educação de *todo* o proletariado *em fase de crescimento*, representaria o aniquilamento do proletariado e do pauperismo [e o fim da burguesia] (MARX, 2010e, p. 37).

Aos defensores do capitalismo, resta isso ou a então a opção de evitar ou controlar os processos do trabalho educativo formativo do educando como cidadão.

Da perspectiva dialética, pode-se ver que a concretude dos objetivos do trabalho educativo dialético pode conservar, alterar ou transmutar o poder

hegemônico econômico, sociopolítico etc., em uma sociedade. *Conserva* ao não tocar nas contradições e deixar o fluxo da determinação do poder hegemônico (do Capital) vigorar livremente. *Modifica* quando faz aparecer as contradições das estruturas do mundo capitalista, mas não as atíça ao ponto de gerar mudanças nas determinações hegemônicas da socialidade burguesa. *Transforma* quando as contradições são ativadas como forças de enfrentamento ao poder estabelecido, de tal modo e intensidade que o sentido e a direção do real são revolucionados.

No caso da EpT do Eb, a parte do seu objetivo que concorda mais forte e urgentemente com a missão de revelar as contradições para, com isto, dissolver o estado de coisas e relações e práticas sociais vigentes, é aquela que pretende “formar educandos para a cidadania, para a condição de politicamente emancipados. Essa parte é a que, primeiramente, mais harmoniza com as tarefas de *modificar* e/ou *transformar* o estado de coisas e relações sociais vigentes. Ora, é evidente que ao Capital interessa que essa última parte não seja executada, ou que seja realizada de modo subordinado a Ele.

Para preservar as configurações que resguardam seu bem-estar e *status* de poder onímido, a lógica/poder do Capital precisa *controlar subordinando*, sempre e em todo tempo e lugar, todos os objetivos, eventualmente emancipatórios, que o trabalho educacional de professores e alunos puderem realizar; isto é: gerir, de modo eficiente e suficiente, o fazer dos agentes/meios/recursos/conteúdos e quaisquer outros elementos que promovam a qualificação de educandos como cidadãos. Para tanto, quais são as estratégias do Capital?

A principal tática do Capital, já ressaltamos, é garantir os direitos civis, políticos e sociais *apenas* na forma da lei. Trata-se da aplicação da máxima de que “o direito nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural da sociedade pela qual ele está condicionado” (MARX, 2012a, p. 31). O direito deve ser condicionado pelo modo de produção econômico e pelo desenvolvimento cultural das sociedades que, em geral, no mundo contemporâneo, são regidos pela lógica/poder do Capital. Assim, as propostas de EpT, o direito à Educação, o dever do Estado em proporcionar a educação de todos etc., não podem ultrapassar os limites formais-abstratos da cidadania burguesa-capitalista. Todavia, para o Capital, ainda permanece o desafio de fazer esse controle na vida concreta, prática.

Na vida prática, objetiva, quando se trata, por exemplo, de formar o cidadão, o Capital, diante da missão de controlar essa formação, defronta-se com o fato de que

a realidade social é dialética. Ou seja: diante do fato de que todos os processos educacionais, os agentes neles envolvidos os saberes, valores, atitudes, ideologias que são mobilizados para o trabalho educativo etc., são constituídos e movidos por contradições vivas que não podem ser controladas. Consequentemente, quaisquer tentativas de controle da realização do “objetivo formar para a cidadania” ficará sempre aquém da meta de fazer do mundo a imagem e semelhança do Capital.

Eis, aí, outra tática e necessidade do Capital: “fazer do mundo sua imagem e semelhança” (MARX, 1998, p. 44). Esta meta, todavia, é inexequível porque ela exige o controle da dialeticidade do movimento do real. Conforme Marx (1998, p. 52), o Capital é um produto do trabalho e do movimento “coletivo”; é, pois, um “poder social”. Assim sendo, a construção do mundo como representação (imagem e semelhança) do Capital requer que, não somente a formação para a cidadania, mas a formação humana em geral, seja sempre e unicamente mecanismo de reprodução da vida do Capital. Para que isto seja vitorioso, o Capital necessita funcionar, sempre e em todo caso, como operador ontológico, epistemológico e axiológico de tudo e de todos. Somente assim o Capital poderá gerenciar todas as práticas e relações sociais produtoras da riqueza e da expansão do mundo.

O problema é que as práticas e relações a serem controladas são, na maior parte, práticas e relações de indivíduos não proprietários dos meios de produção; logo, de pessoas que não se beneficiarão das riquezas que elas mesmas produzem. Essa contradição alimenta conflitos sociais. Para evitar que esses conflitos se materializem como revolução social, o Capital precisa vetar ou controlar o movimento dialético do real, o que, enfatizamos, é impossível.

Abster a dialeticidade do real é impedir o nascimento das contradições, ou seja, é paralisar o movimento do real. Essa tarefa é irrealizável porque requer e implica o domínio de todas as dimensões e expressões geradas pelas mãos, pensamentos e consciências dos homens. “Tudo que põe os homens em movimento tem necessariamente de passar por suas cabeças; mas a forma que adota dentro delas depende muito das circunstâncias” (ENGELS, 1987b, p. 199). Ciente disso, o Capital busca aparecer como se fosse Ele a lógica natural e atemporal que rege tudo e todos e que é capaz de fazer com que tudo o que “passa” pelas “cabeças” dos homens seja exclusivamente provisões para a Educação, a Ciência, a Cultura e a riqueza do mundo capitalista. Entretanto, o Capital não tem o poder de frear o movimento dialético do real ao qual, por sinal, ele próprio é submisso.

A despeito das suas impossibilidades e incapacidades, o Capital não desiste de conseguir valer como poder apto a coibir as contradições, a dialeticidade do real. E insiste então na tática de subordinar, e manter sob seu comando, os trabalhos de ensinos/aprendizagens que envolvem mãos e mentes dos sujeitos nos/dos processos educacionais. Um exemplo dessa insistência é a parte do objetivo da proposta de EpT que afirma que o trabalho educacional deve formar para a cidadania. É claro que os agentes do Capital estão propondo a cidadania burguesa: a cidadania enquanto formalidade jurídica. Esta é a forma de cidadania que a eles convém. De fato, a cidadania que não se descola das leis não atrapalha o curso do Capital porque não revela as contradições da lógica/poder do Capital; não enseja nenhuma luta contra as causas das penúrias geradas pelo poder do Capital.

Entretanto, o Capital não consegue fazer com que o objetivo formar para cidadania, desenvolvido pelo trabalho educacional, seja somente formação para a cidadania burguesa. Para conseguir tal proeza, a lógica/poder do Capital precisariam condicionar todos os processos educativos de modo que estes se realizem como provisão das circunstâncias que favorecem aos interesses capitalistas. Condicionar os processos educativos quer dizer moldar, contínua e eficazmente, o pensamento crítico, as ideias, os diálogos, as contradições, as teorias, as consciências, os conteúdos, recursos pedagógicos etc., e tudo o mais que o trabalho dos educadores e educandos mobilizam quando imbuídos do objetivo de formar para a cidadania.

A vitalidade do Capital como lógica social é tanto maior quando menor e pior a formação de cidadãos, isto é, de indivíduos politicamente emancipados e, portanto, com aptidão para se rebelar contra o modo de produção econômico e social regido pela lógica/poder do Capital. É claro que, em certo grau, o Capital controla a amplitude e a qualidade dos processos educativos formativos de cidadãos. Controla, por exemplo, quando negligencia a boa formação de profissionais docentes e remunera mal os trabalhadores em Educação; quando não constrói prédios escolares ou não dota as instituições escolares de estruturas físicas e pedagógicas necessárias ao trabalho educacional, etc. Mas o êxito desses artifícios ainda fica aquém da necessidade do Capital de que o trabalho educativo formador de cidadãos funcione sempre em seu benefício. Portanto, de modo unilateral, unidirecional, unidimensional, desprovido de quaisquer contradições.

Cito só mais uma estratégia do Capital para controlar ou evitar os processos de formação para a cidadania: trata-se de não tematizar o Homem, a condição

humano-social, o Trabalho; ou tematizá-los apenas enquanto portadores ou produtores de um valor econômico capitalista, ou da capacidade de tê-lo.

O núcleo ordenador da lógica do Capital é o valor econômico quantitativo. Este é o *espírito* que anima os pensamentos e as práticas econômicas e políticas pró-lógica e poderes capitalistas. Tal “espírito” tenta se passar como alma, como *logos* e *ethos*, da vida dos homens. Por esse caminho, o Capital, para se tornar poder irrestritamente diretor da organização da sociedade, tenta fazer com que as relações e práticas sociopolíticas, culturais, educacionais, éticas, etc., sejam acolhidas e concretizadas se, e somente se, puderem ser qualificadas como mediadoras e/ou realizadoras diretas de algo que tenha *valor no mercado*.¹⁸⁸

No caso que examino, aos olhos dos defensores da lógica/poder do Capital, o objetivo formar o educando para o exercício da cidadania deve realizar-se como gerador de estatísticas demonstrativas do fato de que o Capital não é um mal em si porque, afinal, Ele é até capaz de proporcionar a educação de todos como cidadãos. Esse direcionamento seria uma maneira de provar o compromisso do Capital com a formação humana, com a democracia e com os direitos humanos, por meio do percentual estatístico quantitativo de alunos matriculados ou que concluíssem algum nível de ensino escolar. Para os apologistas da lógica e poder do Capital, essa cidadania, *cientificamente* comprovada pelos números, é a prova cabal da compatibilidade da condição formação/cidadã com a expansão do mundo capitalista.

Mas o que em verdade almeja os que concebem que a formação para cidadania está consolidada pelo fato de haver um alto percentual de alunos matriculados e egressos¹⁸⁹ etc., é tirar o foco daquilo que é o conteúdo e o objetivo indispensável de um processo de formação de educandos como cidadãos; é não tematizar sobre o Homem, sobre a condição humana; sobre o trabalho livre dos homens, as relações/práticas sociais, a atividade educacional; sobre a cidadania (emancipação política) como momento do processo dialético da emancipação humana; etc. A verdadeira formação para cidadania — viável, que acontece e que o Capital não consegue controlar — é a formação que ocorre no interior dos ambientes escolares, mais precisamente dentro das salas de aulas, e que diz

¹⁸⁸ “O capital só consegue assumir de fato o seu papel de categoria sintética de toda a realidade, se, e somente se, esta for preliminarmente reduzida a puras determinações econômicas, transformando qualquer objeto em mercadoria” (OLIVEIRA, 2007, p. 161).

¹⁸⁹ Não raramente, gestores públicos propagandeiam que seus governos têm compromissos com a Educação, a democracia e a cidadania utilizando como argumento o fato de que altos percentuais de alunos em idade escolar estão matriculados na rede de ensino.

respeito ao trabalho educacional que envolve, direta e concretamente, docentes e discentes. Estes sujeitos, quando compromissados com a arte de educar, não estão interessados em compor dados estatísticos, mas, sim, realizarem um trabalho que aflore e potencialize a formação dos educandos como seres humanos pensantes e aptos a agirem contra tudo o que lhes obstaculiza essa condição.

Em oposição aos interesses do Capital, a formação para a cidadania que mestres e alunos podem protagonizar, tematiza o Trabalho para dizer que ele é constituinte da condição humana, e não o motor gerador do poder do Capital. Tematiza sobre os trabalhadores para identificá-los como sujeitos, e não como “força de trabalho” (categoria quantitativa) matriz da riqueza burguesa. Tematiza a liberdade e a igualdade para afirmá-las como fundamentos das relações/práticas necessárias à emancipação dos homens, e não somente como direitos formais. Tematiza os processos educacionais para dizer que eles podem ser desenvolvidos tendo como horizonte a emancipação humana, e não apenas como suportes da alienação, da opressão e da exploração que engendram, preservam e potencializam a lógica e o poder do Capital. Tematiza a riqueza que nasce do educar que objetiva o desenvolvimento social em oposição ao projeto expansionista do Capital que busca se apoderar da lógica das relações e práticas sociais para empobrecê-las.

De fato, se despojada da estreita forma burguesa, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas etc. dos indivíduos, gerada pela troca universal? [O que é senão o] pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças naturais, sobre as forças da assim chamada Natureza, bem como sobre as forças de sua própria natureza? [O que é senão a] elaboração absoluta de seus talentos criativos, sem qualquer outro pressuposto além do desenvolvimento histórico precedente, que faz dessa totalidade do desenvolvimento um fim em si mesmo, *i.e.*, do desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais, sem que sejam medidas por um padrão *predeterminado*. [O que é senão um desenvolvimento] em que o ser humano não se reproduz em uma determinabilidade, mas produz sua totalidade? Em que não procura permanecer como alguma coisa que deveio, mas é no movimento absoluto do devir? Na economia burguesa — e na época de produção que lhe corresponde —, essa exteriorização total do conteúdo humano aparece como completo esvaziamento (MARX, 2011a, p. 399-400).

O “esvaziamento” dos verdadeiros valores das legítimas relações humanas, a desvalorização das forças sociopolíticas e do trabalho dos homens, eis a atribuição da Educação burguesa. Aí, “educare”¹⁹⁰ (educar) tem o sentido de tomar o educando

¹⁹⁰ “Educar” vem do vocábulo latim “*educare*”. Essa palavra é composta pela união do prefixo “ex” (“fora”) e “*ducere*” (“conduzir” ou “levar”). Forma-se, então, o vocábulo “*educere*”, que significa “conduzir ou direcionar (para) fora”.

e “guiar para fora” dele todas as “forças” que “esvaziam” ou são potencialmente capazes de ajudar na resignificação/modificação/transformação dos alicerces da organização social capitalista. Isto se faz, por exemplo, pela não tematização ou achincalhamento de todas as “forças” que vão de encontro à lógica/poder do Capital. A Educação burguesa é antagônica a quaisquer processos emancipatórios dos homens. Ao contrário desta, a Educação para a cidadania, que não é outra coisa senão a formação para a compreensão e vivência dos direitos humanos (civis/sociais/políticos), para então fazer fluir o “pleno desenvolvimento do domínio humano”, a “elaboração absoluta dos talentos criativos” dos homens, a “exteriorização total do conteúdo humano” etc., uma Educação assim caracterizada é uma atividade que tem como horizonte a emancipação humana universal.

A argumentação que apresentei para dizer que o Capital é incapaz de *controlar/subordinar*, em todo tempo e lugar, o trabalho dos agentes, os meios/recursos/conteúdos/produtos e quaisquer outros que apoiem a formação de cidadãos, esvazia a tese de que toda formação/objetivo educacional proposto para se realizar no seio de uma sociabilidade preponderantemente regida pelo Capital — aí incluída, portanto, a EpT do Eb e seu objetivo “formar o cidadão” — está fatalmente determinada a ser um processo dialético e condenado a servir aos comandos supostamente irrevogáveis da lógica e do poder do Capital.

Em suma: em virtude da dialeticidade do real, o Capital: não consegue garantir que “os direitos civis/políticos/sociais do cidadão permaneçam como formalismo legal; é incapaz de eternizar “o mundo como sua imagem e semelhança”; não pode direcionar os rumos dos processos educativos de modo que estes se concretizem apenas como provedor das circunstâncias que nutrem os interesses burgueses; é incapaz de fazer com que o trabalho educativo deixe de tematizar o Homem, a condição humana, o Trabalho, e a própria atividade educacional; ou que estes “sejam tematizados apenas como portadores ou produtores de um valor econômico, ou da capacidade de tê-lo”. O Capital não consegue, tal como necessita, subordinar os processos educacionais que visam formar para a cidadania. Ele não consegue porque: os saberes, valores, práticas, ideologias que entram na formação do cidadão são dialéticos, são contradições vivas e incontroláveis pela lógica do Capital; e é impossível vetar ou controlar a dialeticidade do real para impedir o nascimento das contradições e, assim, paralisar o movimento do real. Não consegue

porque é inviável subordinar todas as dimensões e expressões geradas pelas mãos, pensamentos e consciências dos homens envolvidos nos processos educacionais.

Ao sustentar a *incontrolabilidade*, por parte dos agentes do Capital, do trabalho educativo que executa o objetivo “formar o educando para o exercício da cidadania”, não estou considerando a cidadania como uma força inelutável, mas como elemento dialético que, por isto, contém em si forças antagônicas ao poder e à lógica do Capital. Essa força que o Capital não consegue dominar se materializa como trabalho educativo, trabalho este que se objetiva como formação para a cidadania ou, o que é o mesmo, realiza-se como promotor da emancipação política como “um progresso” dialético dentro dos processos materiais-dialéticos da emancipação dos homens, cujo ápice é a emancipação humana.

Quando se aceita que o trabalho educativo é uma atividade que, em sua totalidade, exclusivamente viabiliza a execução do Capital como lógica social; que isto, por sua vez, faculta a existência incólume dessa lógica como poder totalitário sobre as relações e práticas sociais. Isto tudo é negar que os conteúdos/meios/resultados peculiares aos processos educativos formais (o pensar crítico, as ideias, os diálogos, a consciência crítica etc.) sejam canais de identificação, expressão e até potencialização das fissuras (contradições) da lógica do Capital. Ora, a contraposição ao Capital é feita por tudo aquilo que ele não consegue reduzir à condição de mercadoria ou atribuir um valor de troca. O trabalho educativo que se desenvolve neste sentido se caracteriza como uma prática emancipatória e pode, adequadamente, ser nomeado de formação para a cidadania.

O objetivo educacional “formar o cidadão” requer o uso do pensamento crítico. Do pensar crítico-reflexivo que explora o real nascem ideias, fluem diálogos, jazem teorias, as contradições são identificadas e isto faculta uma consciência crítica acerca da realidade: sobre o Eu, o Outro e o Mundo. Essa consciência é formativa da condição cidadã, quer dizer: da condição em que o indivíduo possui conhecimentos e tem capacidades para discernir sobre os fundamentos, ideologias, valores e consequências inerentes às práticas sociais, políticas, morais, culturais, etc., constituintes da realidade. Quando municiado por esse aporte, o cidadão está apto a agir, por exemplo, defrontando as condições impeditivas e restritivas da vida social salutar, do trabalho livre e da igualdade social, como é o caso das condições próprias do modo de produção e do mundo capitalista.

Por fim, é pertinente anotar que a proposição da EpT se configura, segundo a ótica dialética marxiana, em instrumento da luta dos trabalhadores contra o poderio capitalista-burguês. Isto ocorre, segundo as palavras de Marx (1998, p. 48), porque “a burguesia” não pode prescindir da “ajuda dos trabalhadores” para firmar seus interesses. No caso da EpT, a burguesia vê tal projeto como um instrumento corroborador da lógica/poder do Capital e, por este motivo, o oferta e busca realizá-lo. Contudo, a lógica e o poder do Capital que propôs a EpT, vimos, não consegue dirigir, plenamente, os rumos do trabalho educativo para que este funcione apenas como alavanca dos seus interesses. Este insucesso permite que o trabalho educativo forme os trabalhadores educandos como cidadãos, e este fato “arrasta o proletariado [educado] para o movimento político. [Dessa forma,] a burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, armas contra ela mesma”. (MARX, 1998, p. 48). Em suma: com esse gesto, a EpT, erigida sob o solo burguês e proposta pelo Ec, forma cidadãos, isto é, “forja armas” que poderão causar sua “morte” na medida em que “produz os homens [os cidadãos] que empunharão” as “armas” contra o poder do Capital (MARX, 1998, p. 46).

“Empunhar armas contra o poder do Capital” quer dizer: desencadear as lutas de classes tendo em vista a conquista de condições de germinação da emancipação humana. E se a proposta de EpT, em especial seu objetivo “formar para o exercício da cidadania”, apoiam essa tarefa, então elas devem se tornar alvo e motivo das *lutas sociopolíticas* por parte daqueles que querem anular as condições de opressão política, alienação intelectual e cultural e exploração econômica que sustentam o poder do Capital e inviabilizam uma sociedade de homens emancipados.

5.3 A Cidadania como nutriente das lutas sociopolíticas pela superação da lógica do Capital como lógica social

Na seção precedente, demonstrei que a lógica e o poder do Capital não conseguem dirigir, na proporção e intensidade que precisam fazê-lo, o trabalho educativo que forma indivíduos como cidadãos. Em função desse fracasso do Capital, e sobretudo em razão da dialeticidade da EpT, esta se realiza como aquilo de fato é, como contradição, ou seja: favorecendo aos interesses do mundo capitalista e, ao mesmo tempo, indo de encontro a esse mesmo mundo ao plantar as

sementes da formação para a *práxis* cidadã ou experiência da emancipação política, emancipação esta que é “um progresso” no interior dos processos dialéticos de luta sociopolítica em direção à emancipação humana. Afirmamos que o exercício da cidadania é “um progresso” porque é a vivência dos direitos humanos, etapa imprescindível do processo geral da emancipação dos homens e é, conseqüentemente, uma forma de confrontar a lógica e o poder do Capital que criam obstáculos aos processos de libertação dos homens.

Nesta Seção, começo do seguinte suposto: a concretude do objetivo da EpT de preparar indivíduos para a cidadania auxilia na estruturação dos processos emancipatórios dos homens. Auxilia no sentido que o exercício da cidadania gera perspectivas/circunstâncias que podem ser aproveitadas, de modo *político-prático*, por aqueles indivíduos que são explorados, oprimidos e alienados por intermédio do poder e da lógica do Capital. “Aproveitar” tem, aí, o sentido de tomar a *práxis* da cidadania como um meio/recurso das lutas sociopolíticas dos trabalhadores para lutar contra os empenhos do Capital para existir e funcionar como lógica social.

Para iniciar, convém sinalizarmos melhor o curso da nossa argumentação. Então: supondo a efetividade do objetivo “formar o cidadão”, ter-se-á educandos como cidadãos: como agentes sociais habilitados e instigados a atuarem nos processos materiais-dialéticos de alteração da realidade social. Mas essa situação é obstaculizada pela lógica/poder do Capital, já que ela não favorece a este em seu desígnio de existir como lógica da vida social. Um caminho que os trabalhadores-educandos-cidadãos podem seguir para tentar remover uma importante parte dos empecilhos impostos pelo Capital e, desse modo, permitir a continuidade da formação para a cidadania rumo à emancipação humana integral, é empreender lutas sociopolíticas para ressignificar/mudar/transformar as propostas de EpT. Essas lutas visam a conquista do poder de formatar as políticas de EpT do Eb na direção que lhes interessa, qual seja: na direção promotora da emancipação de todos. Para obterem esse êxito, contudo, será preciso lutar contra o Estado que propõe a EpT e, por extensão, contra a lógica do Capital, uma vez que é esta que demanda aquele.

A formação para a cidadania, que resulta da concretude do objetivo das propostas de EpT de “formar o cidadão”, é uma “circunstância” que pode ser aproveitada como uma espécie de guia teórico-prático, ponto de partida das lutas sociopolíticas contra o Estado e, por conseguinte, contra o poder/lógica do Capital. Neste sentido, a cidadania, a condição cidadã, deixa de ser uma mera situação

burocrática ou abstrata e se consubstancia como *práxis* (teórico-prática) emancipatória no sentido de superar os males que bloqueiam os processos de emancipação dos homens. Desse modo, o caráter emancipador da cidadania se configura como circunstâncias/perspectivas que contradita os interesses do Capital.

As contradições são decisivas porque são combustíveis do desenvolvimento do mundo real e concreto dos homens. “O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho da sua dissolução e reconfiguração” (MARX, 1992, p. 558). Para “dissolver e reconfigurar” a realidade posta por uma determinada “forma histórica de produção”, as contradições devem ser aproveitadas como nutrientes no/do trabalho (físico-intelectual) dos homens, pelo qual eles apreendem, acionam e operam visando ressignificar/modificar/transformar a realidade. O novo conteúdo do real depende, pois, de “como” e “para que” são aproveitadas e operadas as novas circunstâncias engendradas pelas contradições.

O melhor aproveitamento e operacionalização das contradições requer o conhecimento das forças dinâmicas contidas nos polos contrários que lutam entre si no seio de uma mesma essência. Segundo Snyders (2005, p. 103), na “dialética, cada contrário é penetrado pelo seu contrário, correndo, portanto, o risco constante de se perder arrastado por ele, mas podendo igualmente encontrar nesse contrário o estímulo para a luta”. Que um polo pode “se perder arrastado” por outro que a ele se opõe, isto significa que a força dos contrários é desigual; que, dentro de uma contradição dialética, os polos contrários não têm o mesmo poder de determinação.

[De fato,] os membros de uma contradição não são, efetivamente, equivalentes. Mesmo quando definem uma correlação e pertencem a uma determinada estrutura que os engloba e finalmente lhes determina o sentido e o alcance, subsiste uma diferença decisiva entre os contrários. Para que a análise de um determinado processo possa decorrer em termos de correção, é necessário surpreender qual é a parte da unidade dos contrários em luta *que conduz* a contradição. [...]. A correta determinação [identificação] deste vetor, e da função que num determinado [específico] momento ocupa (ou tem possibilidades *reais* de ocupar), é indispensável para que se possa compreender verdadeiramente o caráter e o sentido do desenvolvimento da contradição (BARATA-MOURA, 2012, p. 340).

Numa contradição dialética, um dos polos atua como determinante do movimento e da direção dos processos materiais-dialéticos do real. Apesar disto, o “movimento do real” não deixa de ser dialético e, portanto, a condição de um polo em um específico momento da totalidade do processo da contradição dialética não lhe confere o *status* de ser eternamente o polo determinante e/ou dominante da totalidade do processo contraditório.

O polo *dominante* de uma contradição é aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encara e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços.

O polo *determinante* de uma contradição é aquele que efetivamente a conduz na materialização do leque de possibilidades reais que projeta, isto é, aquele que praticamente determina [...] o sentido ou a orientação da resolução da contradição [...] (BARATA-MOURA, 2012, p. 344-345).

Em um processo dialético, as contradições geram circunstâncias/perspectivas que se revelam e se resolvem através das lutas entre os polos contrários. Essas lutas alteram a realidade de acordo com os poderes de determinação e dominação dos polos em conflito. Ao final de um embate, “circunstâncias/perspectivas” aparecem como ocasiões propícias à resignificação/modificação/transformação da realidade; como chances de se ferir a força de um polo de concentrar, em si, o poder de “dominar” e de “determinar” a totalidade do movimento do real. Essas ocasiões são oportunidades de reconfiguração do real pela superação do poder dominante e determinante da realidade. Assim sendo, nada garante que os “traços (gerais) desenhados (projetados)” por um polo que “domina”, “num determinado momento” sejam, eternamente, os “traços” “que praticamente determinam” (dão sentido/direção) à materialidade da realidade.

Para ilustrar essas assertivas, pensemos nas duas partes do objetivo geral da proposta de EpT do Eb. Os teóricos e burocratas que formularam esses fins almejam, decerto, que o polo dominante e determinante do objetivo da EpT seja a parte que preconiza “formar os indivíduos para o mundo (capitalista) do trabalho”. Porém, em oposição a esse desejo, há a outra parte do objetivo da EpT que intenta “qualificar os educandos para a prática cidadã”. Em virtude da natureza dialética do real, em algum instante dos processos histórico-dialéticos de concretização dos objetivos da EpT, a hoje ainda dominante e determinante tarefa de “preparar pessoas para o mundo capitalista do trabalho” poderá vir a ser superada pela tarefa de “formar pessoas para o exercício da cidadania”. Isto será tanto mais viável quanto mais esse último polo for vivenciado nas lutas de classes até o ponto de se constituir, dentro do processo de contradição dialética, senão como polo “dominante”, ao menos como polo “determinante”, isto é, como polo que fornece a “orientação” que “resolve (dialeticamente) a contradição”.

O fato é que na realidade social as contradições engendram circunstâncias e perspectivas que se revelam e são resolvidas pelas lutas interclasses, lutas essas que podem resignificar/modificar/transformar a realidade social. As lutas de classes

são lutas políticas: “toda luta de classes é uma luta política” (MARX, 1998, p. 48). “A luta entre classes é uma luta [socio]política¹⁹¹” (MARX, 1985b, p. 159) e é, também, uma maneira de resolver as contradições da esfera da vida humano-social¹⁹².

Vimos que a cidadania é uma forma de preparo dos indivíduos para as lutas sociopolíticas. Ela prepara para essas lutas quando deixa as pessoas cientes dos males gerados pela exploração econômica, pela opressão política e alienação intelectual/cultural, ao mesmo tempo em que incita os indivíduos a agirem contra as estruturas de poder engendradoras dessas mazelas. Nesse sentido, a realização do “objetivo formar o cidadão” das propostas de EpT do Eb é congruente com as necessidades e interesses daqueles que querem efetivar a liberdade humana e a igualdade social como bases da emancipação de todos os homens.

Considerando essas funções que a cidadania pode vir a desempenhar, uma oportuna meta das lutas sociopolíticas de classes, a ser desenvolvida pelos indivíduos empenhados em concretizar os processos dialéticos de emancipação, é manter e potencializar a parte que lhes interessa nas propostas de EpT. Ou seja:

¹⁹¹ Para que não houvesse dúvidas do caráter sociopolítico das lutas de classes, Marx (1985, p. 160) assim escreveu: “não se diga que o movimento social exclui o movimento político. Não há, jamais [houve], movimento político que não seja, ao mesmo tempo, social.” Noutro lugar, havia dito: “se as agitações *políticas* têm uma *significação social*, como é que os interesses políticos podem, diante de sua própria significação social, aparecer como ‘*carentes de importância*’?” (MARX, 2003, p. 109).

Minha interpretação é de que Chasin diverge dessas posições de Marx. Ao discorrer sobre o sentido da crítica de Marx à política, Chasin escreveu: “tratando-se de uma configuração de natureza ontológica, o propósito essencial dessa teoria de Marx é identificar o caráter da política, esclarecer sua origem e configurar sua peculiaridade na constelação dos predicados do *ser social*. Onde é *ontonegativa* [a teoria de Marx], precisamente, porque [ela] **exclui o atributo da política da essência do ser social**, só o admitindo como extrínseco e contingente ao mesmo, isto é, na condição de historicamente circunstancial; numa expressão mais enfática, enquanto predicado típico do ser social, apenas e justamente, na particularidade do longo curso de sua *pré-história*” (CHASIN, 2009, p. 64). “Desde o instante em que Marx passa a elaborar o seu próprio pensamento [sic], que a esfera política perde a altura e a centralidade que ostenta ao longo de quase toda a história do pensamento ocidental, cedendo lugar ao complexo da ‘emancipação humana geral’, vinculada à noção de ‘revolução radical’, que ‘organiza melhor todas as condições da existência humana sob o pressuposto da liberdade social’, em contraste com a ‘revolução parcial’, identificada à [revolução burguesa] ‘*meramente política*, que deixa de pé os pilares do edifício’. [...] A revolução política, por natureza, é apenas uma função mediadora, encarregada simplesmente das tarefas destrutivas, enquanto a ‘revolução *radical*, a emancipação *humana universal*’ compreende o teor do grande e verdadeiro objetivo” (CHASIN, 2009, p. 61-62).

Essas posições de Chasin que alijam a Política do processo de construção da vida social salutar só teriam sentido se Marx houvesse defendido que é possível fazer a “revolução radical” — a revolução que toma o Homem e a condição humana como princípios, meios e fins — sem o concurso da atividade política revolucionária dos trabalhadores, o que não ocorreu. O que Marx fortemente ataca é a atividade política burguesa, elitista, que oferece, como limite de libertação, a emancipação política, afim de se evitar, com isto, que se avance rumo à emancipação humana.

¹⁹² “A lutas das classes — que, não sendo uma invenção de Marx, corresponde a uma das formas que a *contradição em desenvolvimento* pode assumir — é uma *luta*, e não é nem unidimensional (na concreção dos seus formatos), nem unidirecional (na sua marcha): conhece toda a sorte de perturbações, de contrariedades, de recuos e de aceleramentos (BARATA-MOURA, 2013, p. 291-292).

lutar sociopoliticamente para que a formação educacional para a cidadania e os produtos desta formação — a condição cidadã e o exercício da cidadania — sejam bases para a vivência de processos econômicos, políticos etc., que buscam alicerçar uma forma de organização social que tenha, como horizonte, uma sociabilidade moldada pelos princípios, valores e práticas da emancipação humana.

Para tanto, é pertinente que as lutas sociopolíticas elejam o objetivo “formar o cidadão”, converta-o em polo determinante e, na continuidade, em polo dominante do trabalho educativo e da Educação em geral. Os interessados pela Educação omnilateral para a emancipação humana integral deverão, pois, lutar sociopoliticamente pela ressignificação/modificação/transformação daquilo que é o real e concreto, ou seja, ressignificar/modificar/transformar os conteúdos e finalidades das vigentes propostas de EpT a fim de dispô-las e potencializá-las como instrumentos de formação de cidadãos. Essa luta, por sua vez, induz à disputa pelo comando do poder político do Estado, o ente promotor da EpT; e essa disputa, enfim, leva ao confronto com o poder e a lógica do Capital que engendrou o Estado.

Marx (2011c, p. 216) defendeu a luta “pelo poder político para atingir fins sociais”. O ponto de partida dessas lutas sociopolíticas é o real e concreto porque

[...] as novas forças produtivas e relações de produção não se desenvolvem do *nada*, nem do ar nem do ventre da ideia que se põe a si mesma; mas o fazem no interior do desenvolvimento da produção existente e das relações de produção tradicionais herdadas, e em contradição com elas (MARX, 2011a, p. 217).

O que Marx aí consigna é o princípio de que a negação e superação dialética do atual estado de coisas não pode ser uma antítese extramundana, inespacial e atemporal, que do nada aparece para defrontar o mundo real e concreto. A negação, a contradição, as eventuais circunstâncias e perspectivas de superação do real moram dentro do movimento dialético do real. Por isso, “só é possível conquistar a libertação real [*wirkliche Befreiung*] no mundo real e pelo emprego de meios reais”, sintetiza Marx (2007a, p. 29). O novo advirá do (velho) que já está posto como real e concreto; é deste que se deve partir. Eis aí a resposta ao dilema que Marx formulou em 1869 ao discursar na reunião do *Conselho Geral da AIT*. Ele expôs, naquela ocasião, sua solução a uma suposta aporia que muito afeta e angustia aqueles que não consideram a natureza Material-dialética da realidade ao afirmar que:

por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro lado, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual (MARX, 2004b, p. 107).

Note-se que Marx formula um dilema e, logo, de dentro da sua Perspectiva ontoepistemológica Material-dialética, anuncia sua solução ao mesmo. A solução é o princípio de que o correto é “partir” e agir sobre a “situação atual”, real e concreta, porque é desta situação que emergirá o “novo” real. Ora, relativamente à área das políticas e projetos do Eb para a Educação, as propostas de EpT e seus objetivos são o que estão postos como “situação atual” real e concreta. Por conseguinte, elas são necessariamente o ponto de “partida” das lutas sociopolíticas, bem como são as “situações” sobre as quais essas lutas devem incidir caso pretendam ressignificar/modificar/transformar os caminhos da realidade educacional brasileira.

Os conteúdos, processos e fins das propostas de EpT do Eb são o alvo imediato dos que querem ressignificar a formação para a cidadania. Digo “ressignificar” mirando os conteúdos e objetivos de EpT em função dos quais se dão as práticas de EpT. “Ressignificar” é um passo inicial dos processos de transformação (radical: das raízes) do real. Ressignificar a EpT quer dizer: alterar seus conteúdos/objetivos, o que ajuda, na continuidade do movimento dialético que se dá mediante a prática dos (novos) conteúdos ressignificados de EpT, nas tarefas de modificação e transformação do real. “Ressignificar” é um ato incipiente das lutas sociopolíticas redefinidoras dos conteúdos da EpT. Como tal, evidentemente, não é em si um gesto radicalmente revolucionário; mas é um andar dialético nesta direção.

A revolução radical social não é um salto sobre o curso histórico-dialético das condições materiais-dialéticas, sob e através das quais a realidade é construída. Ela não se faz, por exemplo, sem a participação ativa da Educação e seus frutos, como a condição cidadã e o exercício da cidadania. Segundo Marcuse,

a revolução depende da totalidade das condições objetivas: ela exige que tenha sido alcançado um certo nível de cultura intelectual e material, [...], que haja aguda luta de classes. Estas condições tornam-se revolucionárias, porém, se apreendidas e dirigidas por uma atividade consciente que vise à meta socialista (MARCUSE, 1978, p. 289-290).

Entendo que uma forma de “atividade consciente que visa a meta socialista” é a Educação para a cidadania. Quando se resignificam as propostas de EpT, segundo o ponto de vista dos trabalhadores, tornando o objetivo “formar o cidadão” o polo determinante e/ou dominante do trabalho educativo formal, o que com isto se está semeando são as bases teóricas de um processo pré e pró-revolução social, que tem como horizonte a emancipação dos homens. Está-se semeando, pois, lutas sociopolíticas contra a disposição daqueles que querem manter a EpT como

dispositivo que opera, preserva e busca potencializar o Capital como lógica/poder determinante e dominante dos rumos da Educação para a vida do Capital.

Se a execução do objetivo “formar os educandos como cidadãos” colabora com os processos de emancipação dos homens trabalhadores, então a ressignificação deve ser no sentido de tornar tal contribuição ainda mais potente. Para tanto, as políticas e práticas de EpT devem deixar de ser modeladas e fixadas segundo ideologias¹⁹³ e interesses dos proprietários privados dos meios de (re)produção da vida material. Em face da magnitude dessa missão, será preciso superar, dialeticamente, a tarefa de apenas ressignificar a EpT. Então, mais do que ressignificar ou redefinir concepções, objetivos, conteúdos, metodologias de EpT etc., é preciso o avançar na direção de que as lutas sociopolíticas tenham caráter interventor (modificador e transformador) da Educação e da Sociedade.¹⁹⁴ O sucesso desse processo interventivo, que se materializa como passos contra a realização da lógica e o poder do Capital e busca estabelecer a Educação como um efetivo bem social, em favor da emancipação humana universal, será tanto maior quanto mais ele puder contar com o apoio de uma formação para a cidadania.

Não me atrevo a descrever e, menos ainda, a prescrever, os conteúdos, os objetivos e as estratégias da intervenção a ser protagonizada pelos trabalhadores cidadãos, porque essas especificações dependem de condições/circunstâncias históricas; logo, não podem ser dadas *a priori*. Contudo, é certo que essas lutas sociopolíticas interventivas não poderão abnegar, por exemplo, o princípio de que as raízes dos homens são os próprios homens (MARX, 2010b, p. 151). E que a Educação é um instrumento de construção das raízes ou condições humano-sociais que integram os homens na comunidade humana da qual eles estão apartados.¹⁹⁵

A instauração e desenvolvimento das raízes da comunidade dos homens humanamente emancipados exige que as lutas sociopolíticas ocorram no campo político-prático. Por exemplo: demanda que os trabalhadores busquem conquistar o poder político do Estado, que é a instituição que assume a missão de elaborar,

¹⁹³ “Os indivíduos que compõem a classe dominante [...] dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, suas ideias são as ideias dominantes da época” (MARX, 2007, p. 47).

¹⁹⁴ “Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter, arrancando-a da influência da classe dominante” (MARX, 1998, p. 55).

¹⁹⁵ “A comunidade da qual os trabalhadores estão separados *pelo seu próprio trabalho* é a vida mesma, a vida física e espiritual, a moralidade humana, a atividade humana, o usufruto humano, a condição humana. A *condição humana* é a verdadeira comunidade dos homens” (MARX 2010e, p. 50).

ofertar, efetivar e regular as propostas de EpT. Afinal, se essas são atribuições do Estado, e se o que se pretende é assumir o poder de decisão sobre as mesmas, então será necessário conquistar o comando dos poderes estatais.

O Estado, na linguagem filosófica-jurídica, é esfera de poder responsável por realizar o bem-comum; porém, se comporta como poder parcial e de classe porque

o Estado [...] está baseado na contradição entre a vida pública e a vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Em consequência, a administração [a atividade funcional-burocrática do Estado] deve restringir-se a uma atividade formal e negativa, porque o seu poder termina onde começa a vida burguesa e seu labor. Mais ainda, frente às consequências decorrentes da natureza associal da vida burguesa, da propriedade privada, do comércio, da indústria, da espoliação recíproca dos diferentes círculos burgueses, frente a essas consequências [maléficas à vida social saudável], a impotência é a lei natural da administração (MARX, 2010e, p. 39).

No mesmo sentido, no *Manifesto* de 1848, Marx e Engels (1998, p. 42) escreveram que “o [poder] executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Afirmam, por essas palavras, o caráter antidemocrático das ações do Estado. Mas esse comportamento, esse agir como poder de classe, não deve ser confundido como negação da natureza dialética do Estado, do fato de que Ele é material-dialeticamente determinado. Por isso, por um lado, “carecem de fundamento as visões que compreendem o Estado como ente de natureza meramente técnica e indiferente as classes que o controlam” (MASCARO, 2013, p. 59-60). Por outro lado, é igualmente desprovida de fundamentação autêntica a visão de que o Estado é impassível às contradições. Enquanto realidade dialética, a “ossatura” do Estado não está livre de sofrer fissuras lógico-estruturais — as chamadas “crises” — que podem vir a serem causadas e potencializadas, por exemplo, pelas lutas sociopolíticas de classes.¹⁹⁶

A parcialidade do Estado aflora quando ele é intimado a agir em prol dos interesses de todos; a realizar, por exemplo, a emancipação política ou cidadania de

¹⁹⁶ “O Estado capitalista não deve ser considerado como uma entidade intrínseca [una e indivisível], mas, como, aliás, é o caso do ‘capital’, como [...] a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes [...] no seio do Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 130). “Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe [...] no seio do Estado, significa que o Estado é constituído-dividido lado a lado pelas contradições de classes. Isso significa que uma instituição, o Estado [capitalista], destinado a reproduzir as divisões de classe, não é, não pode ser jamais [...] um bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições, mas é ele mesmo dividido [e plurideterminado]. Não basta simplesmente dizer que as lutas e a contradições atravessam o Estado, como se se tratasse de manifestar uma substância já constituída [e imutável] ou de percorrer um terreno vazio. As contradições [dialéticas] de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim a sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 134-135).

todos. Nesses momentos, em que o “Estado” surge como “mediador entre o homem a liberdade do homem” (MARX, 2009, p. 49), vê-se que, “por meio do Estado”, “o homem se liberta [emancipa-se] *politicamente* de uma barreira [...] [somente] de um modo *abstrato* e *limitado*, de um modo *parcial*” (MARX, 2009, p. 48). O Estado é ativo e viabiliza a EpT e a formação para a cidadania etc., do modo que lhe peculiar e exigido pela lógica/poder do Capital, vale dizer: na forma da lei.¹⁹⁷

A configuração existencial do Estado é, historicamente, produto das relações econômicas e sociopolíticas dos homens. Assim, quando os membros da classe burguesa são o polo dominante e determinante dessas relações, tem-se o Estado que como advogado dos interesses burgueses e que age conforme as exigências desses interesses.¹⁹⁸ Nesse cenário, o movimento de expansão ou contração do Estado se dá em função das necessidades de existência do Capital. Em condições favoráveis, o poder do Estado é contraído para deixar atuar sem rédeas a liberdade de comércio e a propriedade privada burguesa etc. Foi assim após o colapso do bloco “comunista” soviético no final da década de 1980. Se o oposto ocorre, como foi o caso da crise econômica no mercado imobiliário e bancário dos EUA em 2008, o poder do Estado é agigantado para que suas ações tentem abortar a derrocada do Capital. Este duplo modo de se relacionar do Estado para com o Capital exemplifica tanto as estreitas conexões quanto as contradições inerentes a essa relação.¹⁹⁹

Em que pese ser um ente submetido ao princípio da determinação Material-dialética, o Estado, em sua forma contemporânea, conserva a essência do Estado moderno nascido da revolução burguesa de 1789, na França. As determinações capitalistas que instituíram o Estado moderno burguês do século XVIII —

¹⁹⁷ “O Estado suprime, à sua maneira, a diferenciação do *nascimento*, do *estado* [social], da cultura, da *ocupação* [profissional], quando declara diferenças *não-políticas* o nascimento, o estado, a cultura, a ocupação, quando (sem atender a essas diferenças) proclama cada membro do povo participante *por igual* da soberania popular, quando trata todos os elementos da vida real do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado deixa *atuar* a propriedade privada, a cultura, a ocupação, à maneira delas (isto é, como propriedade privada, cultura, ocupação) e fazer valer a sua essência *particular*” (MARX, 2009, p. 49-50).

¹⁹⁸ Conforme esses interesses, o Estado é alcunhado de “bem-estar social”, “mínimo”, “liberal”, etc.

¹⁹⁹ Marx percebeu a maior ou menor ação do Estado dá-se em função dos interesses do Capital. Referindo-se ao “endividamento” e outras dificuldades da burguesia francesa no comando do Estado, Marx afirmou: “para escapar ao endividamento, o Estado [burguês] tem ou de restringir as despesas, isto é, simplificar e diminuir o aparelho governamental, governar o menos possível, utilizar o menor numero possível de pessoal, intervir o menos possível nos assuntos da sociedade burguesa. [Mas] este caminho era impossível para o partido da ordem, cujos meios de repressão, cuja ingerência oficial por parte do Estado e cuja onnipresença através dos órgãos do Estado tinham de aumentar na mesma medida em que a sua dominação e as condições de vida da sua classe eram ameaçadas de toda a parte. Não se pode reduzir a *gendarmérie* [corporação policial] na proporção em que aumentam os ataques contra as pessoas e a propriedade [privada]” (MARX, 1982c, p. 277-278).

propriedade privada do tipo burguesa, meios de produção privados, trabalho assalariado, divisão técnica do trabalho etc., — continuam como determinantes do Estado dos dias de hoje. Os princípios, fundamentos, objetivos, meios e práticas do Estado emanam, ainda hoje, da lógica e poder do Capital. Sendo assim, o Estado é um aparelho que cumpre funções técnicas, econômicas, políticas, ideológicas através dos seus poderes (executivo, jurídico, legislativos), demandadas pelo Capital. Por essas razões, pode-se dizer que o Ec contemporâneo, incluindo o Ec brasileiro, é a atualidade — com as mudanças inerentes a qualquer processo histórico-dialético — do Estado moderno burguês criticado por Marx. Ao indicarmos que há paridades entre o Ec de ontem e o de hoje, não estamos a dizer que o Estado seja um ente ontologicamente forte que atravessou a História imune às contradições, mas tão-somente que Ele, ainda, não sofreu alterações a ponto de perder sua essência burguesa-capitalista.

Contudo, o Estado não deixa de ser um ente dialético: ele é um poder para todos que se comporta e se realiza como poder de poucos; é a esfera da democracia que se manifesta como plutocracia. Em virtude da sua dialeticidade, os poderes do Estado funcionam como moderador dos conflitos entre os interesses particulares da burguesia e os interesses gerais de todos, inclusive tendo que fazer concessões para o bem-estar comum destes últimos. A burguesia capitalista, todavia, atua para que as concessões (legais e eventuais) aos trabalhadores sejam, em última instância, direta ou indiretamente, uma forma de subsidiar o poder do Capital. Sobre essa tentativa de controle, contudo, prevalece o fato de que o Capital não consegue controlar, tal como precisaria fazê-lo, os efeitos dessas concessões; não controla, por exemplo, o trabalho educativo que forma para a cidadania.

Enfim: o fato é que, enquanto elemento da realidade dialética, o Estado é campo aberto às lutas sociopolíticas de classes que disputam o seu comando lógico-operacional. Em verdade, *“o estabelecimento da[s] política[s] do Estado [...] resulta das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado”*. (POULANTZAS, 2000, p. 134). As propostas de EpT da UNESCO e do Eb não são genuinamente exemplos da benevolência do Capital, mas são frutos de históricas “contradições de classes” no interior do Estado. Isso reforça a ideia de que os trabalhadores-cidadãos estão corretos quando lutam sociopoliticamente tendo em vista o propósito de se apossar dos poderes do Estado para “estabelecer” as “políticas do Estado”, como é o caso das propostas de EpT do Eb. E uma vez no

comando do Estado, os trabalhadores poderão planejar e tentar realizar, no âmbito da vida real e concreta, as propostas e objetivos de EpT como processos constituintes de práticas emancipatórias para uma organização social de homens emancipados; terão poderes para não somente ressignificar as propostas de EpT, mas condições materiais objetivas de traçar e concretizar práticas que ajudam na mudança/transformação da realidade, utilizando-se para isto de todos os instrumentos de gerência do poder estatal e, por essa direção, ao final, programar, implantar e potencializar as condições à plenitude da emancipação humana.²⁰⁰

Para impedir que as lutas dos trabalhadores-cidadãos desestabilizem o poder do Capital, a classe burguesa intervém para tentar evitar que ocorram disputas sociopolíticas pela direção do Estado. Ela faz isto porque sabe que a disputa pela EpT induz à luta contra o Ec; e sabe também que “toda luta contra o poder estatal se transforma em luta contra o [poder e a lógica do] capital” (MARX, 2011d, p. 81). Esta luta contra a lógica/poder do Capital é a terceira tarefa a que os trabalhadores cidadãos são levados a desencadear em virtude da sua condição cidadã, condição esta cuja plenitude é a condição de emancipação humana. A seguir, trataremos então dessa última tarefa.

O Capital quer definir-se, ao buscar existir como lógica da vida social, como princípio natural e inexorável dos processos de gênese, desenvolvimento, controle e projeção do viver dos homens para, dessa forma, garantir um modo de organização social que seja compatível e terminantemente subordinado ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, a lógica do Capital exige a redução de tudo e de todos às determinações *quantitativas*: à condição de mercadorias, de força de trabalho etc. A aplicação desse imperativo ao trabalho educacional tem a meta de fazer com que todos os educandos sejam preparados como cidadãos-servos da lógica e do poder do Capital, o que inviabiliza os processos de emancipação humana. No entanto, o Capital é um composto de fenômenos (relações e práticas sociais) histórico-dialéticos e, por isto, seu movimento é também um caminhar para a sua superação.

Embora limitado por sua própria natureza [Material-dialética], o capital se empenha para [o] desenvolvimento universal das forças produtivas e devém, desse modo, o pressuposto de um novo modo de produção [que lhe nega], fundado não no desenvolvimento das forças produtivas para reproduzir e, no máximo, ampliar um estado determinado, mas onde o próprio desenvolvimento das forças produtivas — livre, desobstruído,

²⁰⁰ “Os trabalhadores deverão arrancar do Estado, senão o ensino de acordo com suas aspirações históricas, pelo menos melhores condições de instrução minimamente necessárias para seu fortalecimento como sujeito social revolucionário” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 118).

progressivo e universal — constitui o pressuposto da sociedade e, por isso, de sua reprodução; onde o único pressuposto é a superação do [Capital como] ponto de partida. Tal tendência — que o capital possui, mas que ao mesmo tempo o contradiz como modo de produção limitado e, por isso, o impele à sua própria dissolução — diferencia o capital de todos os modos de produção precedentes e, ao mesmo tempo, contém em si o fato de que o capital é posto como simples ponto de transição (MARX, 2011a, p. 445-446).

O limite do *capital* é que todo esse desenvolvimento [*que ele precisa para viger*] procede de modo contraditório, e o aprimoramento das forças produtivas, da riqueza universal, do conhecimento etc., aparece de tal forma que o próprio indivíduo que trabalha se *aliena* [*entäussert*]; se relaciona às condições elaboradas a partir dele não como suas próprias condições, mas como condições de uma *riqueza alheia* e de sua própria pobreza. Todavia, essa própria forma contraditória é evanescente e produz as condições reais de sua própria superação [*Aufhebung*] (MARX, 2011a, p. 447).

A vida do Capital está submetida ao princípio da dialeticidade do real. Por isso, o “desenvolvimento/aprimoramento das forças produtivas, da riqueza universal, do conhecimento”, por um lado, alienam os trabalhadores para garantirem a lógica e o poder do Capital. Por outro lado, esse mesmo “desenvolvimento/aprimoramento” gera “condições reais de superação do Capital”. Em razão de ser esta contradição orgânica, o Capital não pode controlar, tal como necessita, os processos formativos dos educandos; e por não controlar, permite que tais processos se desenvolvam como qualificação para a cidadania, e que a condição cidadã sirva de base às lutas sociopolíticas que afrontam o *status* do Capital de lógica e poder sobre a vida social.

E mesmo quando a lógica e o poder do Capital obtêm certo grau de êxito — quando, por exemplo, reduzem as pessoas e o Trabalho a um *quantum* —, ainda assim eles produzem armas contra si. Inspirado por percepções desse tipo, Marx concluiu que: **1)** o “desenvolvimento das forças produtivas materiais [capitalistas] — que é, ao mesmo tempo, desenvolvimento das forças da classe trabalhadora — *abole o próprio capital*” (MARX, 2011a, p. 449); **2)** “é correta a descoberta de Hegel, apresentada na sua *Lógica*, de que modificações meramente quantitativas [que convêm ao Capital] num certo ponto se convertem em diferenças qualitativas” (MARX, 1990a, p. 354), que desfavorecem o Capital.

Sendo assim, pode-se concluir que: **1)** quanto mais indivíduos qualificados para o exercício da cidadania, tanto mais eficazes e profícuas serão as lutas sociopolíticas contra os entraves do Capital e a favor dos processos de emancipação dos homens; **2)** quanto mais “desenvolvidas as forças produtivas materiais” capitalistas, tanto mais “desenvolvidas as forças das classes trabalhadoras” aptas a se revoltarem contra o poder do Capital que as explora.

As lutas pela conquista da emancipação dos homens, que se dão necessariamente no seio da sociedade da qual jazem, podem ser desencadeadas por meio do aproveitamento das circunstâncias nascidas da formação/condição cidadã, e que se mostram propícias para subsidiar lutas sociopolíticas que visem estruturar novas formas de sociabilidade e “um novo sistema de ensino”.

No caso desta Pesquisa, o alvo é a sociedade e o sistema de ensino brasileiro, cujos conteúdos são geridos e movidos pela lógica/poder do Capital. Neste contexto, os embates para converter a EpT em “*Educação para além do Capital*” (MÈSZÁROS, 2005); as pelejas por um futuro sistema de ensino cujo alvo é ajudar a edificar uma sociedade de homens humanamente emancipados; tudo isso exigirá o combate à lógica e ao poder do Capital. A concretização da EpT como instrumento emancipador implica “romper” com a lógica/poder do Capital.²⁰¹ O rompimento é factível porque, ao contrário do que proclamam os defensores do Capital, “a ordem capitalista é uma etapa histórica transitória de desenvolvimento, e não a figura absoluta e última da produção social [...]”. (MARX, 1990b, p. 14). Logo, as instituições demandadas pelo ordenamento lógico-capitalista são histórico-dialéticas; isto é: estão interconectadas e são passíveis de transformação.

Marx aponta essa conexão ao asseverar, olhando para a sociedade burguesa, que, “do ponto de vista político, Estado e *organização da sociedade* não são *duas* coisas distintas. [Que] o Estado é a [forma de] organização [política] da sociedade” (MARX, 2010e, p. 38). Por esse motivo é que as lutas sociopolíticas que assumem a Educação como um fator-base do engendramento de uma organização social de homens emancipados, tais lutas não são separadas das disputas pelo comando do Estado e, por extensão, configuram-se como um atentado contra o Capital que instituiu o Estado como seu poder executivo-administrativo. Por isso, as lutas sociopolíticas pela conversão das propostas de EpT em propostas e práticas de Educação de todos; as lutas que buscam permitir aos educandos se formarem como cidadãos e, com o suporte dessa condição, (re)organizarem a vida social sobre bases econômicas, políticas, morais, etc., compatíveis com o *télos* da emancipação humana; esses combates são, da parte dos trabalhadores-cidadãos, em síntese, lutas contra o poder/lógica do Capital.

²⁰¹ “É necessário *romper* com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÈSZÁROS, 2005, p. 27).

Até aqui, nossa argumentação destacou o conflito entre os que querem a Educação que fecunda uma sociedade de homens emancipados e outros que almejam preservar a exploração, a opressão e a alienação como alicerces da vida em sociedade. Vimos que há um entrelaçamento entre Educação e sociedade; que esse nexos, em certa medida, é coordenado pelo Estado e segundo os interesses do Capital. Dissemos, citando Marx, que “um novo sistema de ensino” (de Educação formal) é requisito para mudar “as condições sociais”, e vice-versa. Que uma nova forma de organização social e uma nova Educação só advirão mediante lutas sociopolíticas contra as investidas do Capital e suas ações no sentido de se perpetuar como lógica social. Que o Ec é obra da lógica e poder do Capital; que este requer a mediação do Estado para se consolidar como diretriz das relações e práticas sociais. Que essas relações e práticas sociais podem ser alteradas por meio de lutas sociopolíticas dos trabalhadores-cidadãos desencadeadas a partir do “real e concreto”; e que este, no campo educacional brasileiro, são as propostas de EpT.

Contudo, essa teia de relações lógico-conjunturais que formulamos pode deixar de ser vislumbrada, ou ser visualizada exclusivamente como realidade não dialética. Se assim sucede, o que ocorre? Quando as circunstâncias geradas pela formação para a cidadania deixam de ser aproveitadas nas lutas sociopolíticas pró-emancipação humana, o que se deixa de ganhar? Quando o objetivo das propostas de EpT de formar o educando para o exercício da cidadania é deixado à parte, sob o pretexto de que é, unicamente, uma concessão retórica e/ou maligna da lógica e do poder do Capital e da socialidade burguesa, com isto ignorando o caráter dialético da Educação e da realidade em geral, o que se perde com esse gesto?

Em linhas gerais, perde-se a oportunidade de se perceber e até utilizar potencializando, através das lutas sociopolíticas, as circunstâncias e perspectivas geradas pelas contradições intrínsecas à concretização das propostas de EpT, e em especial do seu objetivo de formar para a cidadania, no sentido de superar as atuais relações e práticas que exploram, oprimem e alienam os homens; perde-se a oportunidade de construir condições à liberdade humana e à igualdade social, bases de uma sociedade de homens e mulheres humanamente emancipados. A seguir, realço alguns aspectos importantes dessas perdas.

Uma perda importante é a da condição de se ter indivíduos com senso de cidadania, ou seja, indivíduos com maior e melhor capacidade de atuação teórica e prática no trabalho, na vida política, econômica, social etc. Isto ocorre, por exemplo,

quando o auge da crítica ao estado de coisas vigente limita-se a repetir que a EpT é uma proposta da lógica/poder do Capital, com isto ignorando o princípio da dialeticidade do real, o Material dialético como fator determinante da realidade. Com essa atitude, abrem-se espaços para o domínio do quietismo e do conformismo.

Para os não familiarizados com a lógica dialética, é preciso reconhecer que é mesmo estranho conceber que um fenômeno contenha, em si, como parte da sua essência, o germe da mudança: da sua negação e superação. Entretanto, se isto fosse falso e ilegítimo, a resignificação/mudança/transformação da realidade ficaria na dependência das relações fisicalistas do tipo causa e efeito²⁰², ou do acaso, ou ainda de um fator externo e alheio ao fenômeno real. Caso essas duas possibilidades sejam acolhidas como autênticas, elas retiram dos homens a condição de sujeitos das suas próprias histórias. E então, se quisermos contemplar alguma mudança na realidade, deveremos esperar que forças casuais exógenas ou supostas leis fixas de um só sentido e direção entrem em ação.

Todavia, a realidade é dialética, e “a dialética não se realiza nem antes, nem fora, da história” (BARATA-MOURA, 2013, p. 267); e os homens também não. Para Marx (2007b, p. 533), “as circunstâncias são modificadas pelos homens” enquanto agentes históricos. Quando os homens fazem a História — e a fazem mediante o Trabalho (aí incluindo as atividades de pensar e produzir ideias), suas lutas sociopolíticas, etc. —, tal fazer é um mudar/transformar a realidade. E quanto mais o indivíduo estiver habilitado a pensar e agir como cidadão acerca das condições históricas dispostas, tanto mais ele estará em melhores condições de se orientar na busca por mudanças/transformações nos modos de organização social. E é certo que a formação para a cidadania auxilia nessa tarefa de fazer história.

Porém, quando os homens desconhecem e/ou desdenham da validade do princípio da dialeticidade do real, do Material dialético como fator determinante da realidade, deixam de compreender os desenvolvimentos da História e perdem a capacidade de nela intervir; não aprendem sobre as contradições engendradas pelo movimento do real e, por extensão, serão incapazes de aproveitar as circunstâncias geradas pelas contradições como bases das suas ações para mudarem/transformarem a realidade.

²⁰² Esse fisicalismo está presente, por exemplo, no pensamento lógico-formal que alimenta as ciências “duras”, e que preconiza que a Subjetividade (o Eu-penso, sinto, quero, faço etc.) não tem ou não deve ter, um papel determinante na construção dos fenômenos da realidade, a fim de não interferir na objetividade desses fenômenos.

As propostas de EpT são condições históricas materiais-dialéticas. Elas são o real e concreto vigente, mas não a forma pronta e acabada da realidade quando esta é concebida da perspectiva material-dialética; desta, vale também o mundo em sua devenida. Apenas no caso de não haver contradições é que o real seria sempre o mesmo em todo tempo e lugar. Debaixo dessa condição, poder-se-ia admitir a lógica e o poder do Capital, por exemplo, como imperativos das relações e práticas dos homens, o que excluiria quaisquer possibilidades da emancipação humana tal como Marx a defende. Mas há contradições; e os produtos dessas são novas circunstâncias/perspectivas por meio das quais o movimento dialético constituinte do real segue, fazendo com que haja mudanças/transformações do real.

As novas circunstâncias e/ou perspectivas bases das modificações do real, resultam da luta entre os contrários. Por isso, quando se descarta um dos elementos da contradição, ou se limita a classificá-lo como “bom ou mau”, essa atitude reduz as chances de compreensão das contradições, logo das circunstâncias/perspectivas, do movimento dialético do real. Esses equívocos induzem os trabalhadores-cidadãos a errarem em suas estratégias nas suas lutas pela emancipação.

Atacar cada membro [polo contrário] da contradição de per si, ou considerar apenas um dos membros da contradição, sem ter em conta a unidade fundante que os sustenta e que determina a sua própria oposição, corresponde a uma (desastrada, e desastrosa) incompreensão total de aquilo que seja um processo dialético, e traz como resultado (esperável, e esperado) uma incapacidade de atuação teórica, e prática, relativamente ao real, que está e vai sendo (BARATA-MOURA, 2012, p. 318).

Noutras palavras: a capacidade dos homens de atuarem (teórica e praticamente) para fazerem suas histórias é minimizada quando eles não entendem e não aproveitam as circunstâncias/perspectivas geradas pelas contradições para mudar/transformar a realidade. Essa situação gera perdas para os trabalhadores no campo político-prático ao provocar falhas e até mesmo inviabilizar a formatação de táticas para as lutas sociopolíticas dos trabalhadores-revolucionários-cidadãos. A consequência prática disso? O declínio da força que emana das lutas políticas que contestam e buscam suprimir as condições daninhas, capitalistas, que dirigem e degradam a existência dos homens como seres sociais. Parece-me que é sobre isto que Marx fez as seguintes observações sobre as lutas políticas dos trabalhadores:

Os sindicatos trabalham bem como centros de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mão são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema, em lugar de

empregarem suas forças organizadas [teóricas e práticas] como alavanca para a emancipação final da classe operária [...] (MARX, 2010d, p. 141).

O sucesso dos trabalhadores depende de eles entenderem que, também a luta revolucionária não se realiza como processo forma da dialeticidade do real. A condição de emancipado politicamente colabora para esse entendimento. O uso “inteligente” das “forças organizadas” dos trabalhadores é fortemente facultado pela condição cidadã. Esta condição ajuda os trabalhadores a identificarem e a atacarem às fissuras que aparecem como contradições do desenvolvimento do Capital, com isto gerando circunstâncias para mudar/transformar a realidade conforme interesses e necessidades compatíveis com a emancipação humana.

Uma das forças mais eficientes contra o poder/lógica do Capital são aquelas que o próprio Capital produz e não consegue controlar para evitar que virem armas contra ele mesmo. A força dos trabalhadores-cidadãos nascida da formação educacional para a cidadania é um típico exemplo do que o próprio poder/lógica do Capital gera e, depois, não domina na dimensão que necessita. Em virtude dessa situação, o aproveitamento de forças reais e potenciais, contidas na condição cidadã, ajuda a evitar “falhas” nas lutas sociopolíticas dos trabalhadores, e auxiliam “inteligentemente” na interação e canalização de forças revolucionárias para “alavancar” os processos da “emancipação final” dos trabalhadores-cidadãos.

Quando não se admite e/ou não se percebe que as contradições ou fissuras na “ossatura” do Capital são brechas para atacá-lo, perde-se a chance de lutar sociopoliticamente para se apropriar das propostas de EpT, visando alterá-las e dispô-las como meios promotores e/ou realizadores das condições à emancipação de todos os homens e mulheres.

Quanto a isso, de antemão, reafirmo que concordo com a crítica em geral, e em especial a marxista, que constata que a figuração atual das propostas/projetos/objetivos de EpT, no plano mundial e nacional brasileiro, são erigidas pelo e para servir ao Capital. Contudo, se apenas nos limitamos a fazer essa constatação e anunciá-la, ainda que isto esteja amparado pelo argumento verdadeiro de que são propostas da lógica e do poder do Capital, com esta atitude o que se sugere é que não interessa aos trabalhadores a eventual situação em que todas as pessoas estejam educadas como cidadãos, pelo fato dessa formação se verificar no interior do mundo predominantemente governado pela lógica/poder do Capital. Quando assim se pensa, abre-se mão de lutar sociopoliticamente para

ressignificar/mudar/transformar as propostas de EpT e seus objetivos etc. Mas o pior de tudo é que se insinua que se deve criar um novo mundo ignorando, para tanto, o princípio Material-dialético que afirma que qualquer mudança deve começar pelo que está posto como real e concreto que, no caso são as propostas de EpT.

As “propostas” de EpT da UNESCO e do Eb são eventos historicamente condicionados pela atividade laboral, pelas ideologias, valores, etc., constituintes da sociabilidade burguesa. Aliás, tudo é burguês numa sociedade que segue diretrizes capitalistas. Este fato, todavia, não freia a dialeticidade da EpT. O fato é que Estado e as propostas de EpT (com seus conteúdos, objetivos, etc.) etc., por mais que sejam moldados no interior de uma ordem sociopolítica e econômica, montada e movida para realizar interesses burgueses-capitalistas, tal Estado e tal Educação permanecem como realidade Material-dialética. Neles habitam as contradições, quer dizer, as forças que negam e, com isto, semeiam condições para a superação do Estado e da Educação que visam apenas beneficiar a lógica e o poder do Capital.

A constatação de que as propostas de EpT são instrumentos originados e direcionados para favorecer o poder e a lógica do Capital poderia servir para mobilizar os trabalhadores-cidadãos na suas lutas para instalar condições emancipadoras. Porém, não raro, tende a inibir esse propósito. Tolhe, por exemplo, ao persuadir que “não há alternativas”, ou que só há um caminho: a revolução social radical. E esta, por sua vez, não pode ter a sociedade capitalista-burguesa existente como momento inicial a ser superado dialeticamente porque, afinal, tal sociedade é burguesa e capitalista. Nesses termos, a revolução social é radical apenas no sentido que é a total desconsideração do *staus quo*, do que está posto como real e concreto para, então, começar a fundar do nada, da crítica crítica. Ora, certamente não é essa a revolução que Marx crer que virá com os desenvolvimentos materiais-dialéticos. Conforme a perspectiva Material-dialética de Marx, o processo de ressignificação/modificação/transformação da realidade começa pelo real e concreto; e não cabe inventar um começo abstrato que leve ao fosso do idealismo.

No campo das políticas e práticas educacionais do Eb, pelo menos desde 1994, o real e concreto são as propostas de EpT. São essas propostas que têm delineado as diretrizes (conteúdos, objetivos, metodologias, etc.) educacionais e as leis regentes das políticas públicas em geral para a área da Educação no Brasil. Então: quando se decide não disputar o comando das propostas de EpT do Eb, desiste-se de lutar pela condição de exercer o comando do Estado para redefinir

leis, documentos, conteúdos, objetivos, políticas da Educação; abdica-se das pugnas ideológicas para reconfigurar os objetivos da EpT e dispô-los como instrumentos de processos emancipadores que interessam aos trabalhadores. E quando se desperdiça a oportunidade de fazer com que a Educação exista como prática constituinte da emancipação dos homens, o que se perde é a chance de construir bases de uma sociabilidade pautada pelas liberdades e igualdades sociais.

O que estou patenteando é a tese de que a proposta de EpT em geral, e em especial a condição cidadã propiciada pela efetividade do seu objetivo “formar o cidadão”, em que pese seus limites e apesar dos entraves criados pelo Capital, são de grande valia para os educandos porque tal ideia e tal objetivo tem, como seu horizonte, o ideal da emancipação dos homens e, por isto, são instrumentos nas lutas contra o poder e a lógica do Capital. Essa situação, entretanto, não é sempre percebida e, quando o é, não raramente, deixa de ser acolhida, tanto no campo teórico-crítico quanto na esfera política-prática, por aqueles que se declaram a favor da Educação de todos como um bem social universal e instrumento para as lutas sociopolíticas pela superação do *status* da lógica do Capital como lógica social.

No plano teórico-crítico, olhando-se para os desdobramentos das políticas e práticas da EpT do Eb, é comum o pensamento de que estas são, na sua totalidade, eternas estruturas inquebrantáveis do poder/lógica do Capital de fixar a legislação, os conteúdos e objetivos das políticas e práticas educacionais. Este modo de pensar estabelece o seguinte corolário: as propostas de EpT e as lutas sociopolíticas que elas podem eventualmente instigar são, praticamente, inúteis se o que se pretende é superar as mazelas criadas pela vida do Capital. Curiosamente, essa assertiva, apesar de ser crítica à lógica/poder Capital, muito convém aos interesses da elite intelectual e econômica que governou o Eb, especialmente aos governos dos anos de 1990. E por que/como convém? Convém na medida em que denuncia as mazelas do capitalismo, mas não estimula lutas sociopolíticas contra as mesmas.

Esse procedimento teórico-crítico, que favorece aos interesses capitalistas, tem como efeito prático estabelecer que a realidade deva ser deixada como está. Este ensinamento perdurou e influenciou aqueles que ascenderam ao comando do governo brasileiro nos 2000. E contagiou de tal maneira que induziu esse grupo político, que outrora havia pregado as lutas sociopolíticas dos trabalhadores no sentido de converter a Educação em processos emancipatórios de todos, a buscar a convivência harmônica entre o fazer educacional e os interesses mercantilistas. A

pergunta é: por que e como a ideologia e a força do Capital conseguiram essa proeza, de se imiscuir e gerenciar mentes e atitudes daqueles que, no pretérito, intitulavam-se advogados da Educação de todos como meio para se conquistar a emancipação humano-social?

Ora, porque esses mesmos “advogados”, no campo político-prático, aceitando a indestrutibilidade da lógica/poder do Capital, renderam-se a um pragmatismo de consenso em nome da governabilidade ou estabilidade no comando dos poderes do Estado. E como tais defensores procederam? Abrindo mão do direito e da condição de propor um sistema educacional capaz de instigar as lutas sociopolíticas contra o Capital. Dizendo para si mesmos e para os trabalhadores que, apesar de compreenderem a perversidade causada pelos interesses do Capital, era inútil lutar contra a força e a lógica natural do capitalismo. Adotando, na prática, no momento de estabelecer as políticas de EpT do Eb, o pensamento de que é impossível e inviável escapar das determinações da lógica/poder do Capital. Estes, mantiveram-se como diretrizes das leis, documentos, políticas e práticas de EpT do Eb. Todos esses caminhos foram seguidos quando, em face das dificuldades para implantar a Educação como instrumento de apoio dos processos de emancipação dos trabalhadores, a alternativa eleita pelos governantes foi “ignorar” as lutas sociopolíticas de classes como legítimos mecanismos de luta, bem como “esquecer” que a determinação da realidade é um processo Material-dialético.

Quando, para além dessa política de rendição e retrocesso, porque submissa à lógica/poder do Capital, e guiado pelo perspectiva Material-dialética, consideramos a concretude dos objetivos da EpT, nós a vislumbramos como uma totalidade de contradições; como realidade cuja efetividade proporciona, também, a condição cidadã, que admitimos como importante para forjar as lutas sociopolíticas de classes. Essas lutas podem dar-se na direção de ressignificar/mudar/transformar os fundamentos, processos e resultados da EpT, tendo em vista potencializá-los como instrumentos de luta pela superação do Capital como lógica social.

Entretanto, esses caminhos não têm sido assumidos porque: aceita-se que a realidade é dialética, mas nega-se que a EpT e seus objetivos, o Estado, o Capital etc., o sejam; considera-se e prega-se que o Homem é um animal político e social e, sendo assim, que é requisito à consolidação da condição humana, a concretização da condição sociopolítica. A despeito disso, nega-se que a política e a formação para a cidadania, que são elementos sociopolíticos do processo dialético da

emancipação humana, sejam atividades e estados desejáveis; usufrui-se e até se busca fortalecer a condição cidadã, mas proclama-se que a cidadania não passa de uma invenção da burguesia; ensina-se que se deve partir da realidade Material, objetiva, mas o real e concreto não serve como ponto de partida porque é obra do poder/lógica do Capital; admite-se que os fenômenos sociais são histórico-dialéticos, mas quer-se superá-los usando como meio uma revolução que salta sobre o movimento histórico-dialético, sobre a dialeticidade do real...

Todas essas contraposições são ilustrativas do fato de que a mudança/transformação da realidade não se faz somente pela crítica, pelo desejo de mudança ou pela aversão à realidade. Por mais correta e plausível que seja, é pouco eficaz a crítica e a raiva que se limitam a atacar e desdenhar, sobretudo quando faz isto e permanece no campo das ideias, a lógica e o poder do Capital e os males destes decorrentes, pronunciando contra os mesmos algumas palavras de censura e de cunho imperativa. Para servir aos homens no trabalho de intervenção no mundo real e concreto, a crítica deve incidir sobre o campo objetivo das relações e práticas sociais; e, mais decisivamente: ela deve servir como aporte teórico capaz de ajudar a fundar e sustentar novas relações e práticas sociais.²⁰³

A formação para cidadania pode ajudar a cumprir tarefas anticapitalistas e emancipatórias: “no campo teórico-crítico” e “na esfera política-prática”. Naquele, ela se presta à crítica denunciadora da lógica/poder do Capital como entrave à emancipação dos homens. No campo político-prático, ela é pode ser ainda mais importante caso funcione nutrindo as lutas sociopolíticas pela emancipação humana porque afinal, como bem disse Marx (2012b, p. 20), “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas”. Contudo, quando não se aceita que a formação para a cidadania propiciada pela EpT pode auxiliar no cumprimento desses papéis, perde-se uma importante arma de intervenção na realidade social.

A condição cidadã gera “circunstâncias” emancipadoras, e estas devem ser aproveitadas na direção de construir uma nova sociedade de homens livres. Consoante a perspectiva ontoepistemológica Material-dialética de Marx, toda nova forma de sociabilidade sai das entranhas da velha socialidade da qual conserva —

²⁰³ A trajetória intelectual e política de Marx é um exemplo clássico desse tipo de comportamento. A obra *O Capital* é uma amostra disso. Lá, o que Marx intenta é mais do que fornecer um arcabouço teórico dos processos lógicos e históricos da existência concreta do Capital e seus efeitos sobre a vida dos homens. Ao cumprir esses objetivos, Marx quer revelar as contradições inerentes à vida do Capital e, dessa forma, disponibilizar, sobretudo, um aporte teórico que pode e deve ser usado contra a lógica e o poder do Capital e sua determinação e necessidade de existir como lógica social.

como uma espécie de herança genética — traços sociais, políticos, éticos, econômicos, espirituais.²⁰⁴ A “herança” da velha sociedade, decerto, não é apagada com a tinta da caneta e/ou a voz dos seus mais fervorosos críticos. A sociedade comunista, o lugar da emancipação humana plena, “*sai* da sociedade capitalista, portanto trazendo [consigo] de nascença as marcas econômicas, morais e espirituais herdadas da velha sociedade de cujo ventre ela saiu” (MARX, 2012a, p. 29); “a sociedade comunista [...] surge, depois de um longo trabalho de parto, da sociedade capitalista” (MARX, 2012a, p. 31). Neste contexto, a *práxis* cidadã, a vivência da emancipação política pode funcionar como uma parteira na medida em que revela as contradições do metabolismo da sociedade capitalista e, com isto, fomenta e fertiliza as lutas sociopolíticas daqueles que querem desenvolver as condições da sociedade comunista, o *lócus* da emancipação humana. Daí a importância da atividade educativa que cultiva a cidadania.

Se uma parte das propostas de EpT do Eb mira concretizar a formação de educandos para o exercício da cidadania; se a condição cidadã gera circunstâncias emancipatórias dos homens; se estas circunstâncias incitam lutas sociopolíticas emancipatórias; se estas lutas são bases de uma nova sociabilidade de homens livres e iguais. Então: não lutar para que todos sejam educados como cidadãos é desprezar uma perspectiva de poder realizar o ideal da emancipação humana.

A cidadania, consubstanciada como prática das lutas sociopolíticas pela efetividade dos direitos humanos, direitos estes garantidos pela emancipação política que têm como horizonte a emancipação humana, pode ser exercida como ação que busca reverter os processos de coisificação dos homens e das condições da vida humano-social, processos esses que levam o indivíduo a estranhar seus pares e as condições da vida social (genérica). Assim, quando se abdica de lutar pela preservação e potencialização da formação para cidadania, descarta-se uma possibilidade de se ter um instrumento de valorização do mundo dos homens. Então, abrem-se os caminhos para a valorização do mundo das coisas. E “a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menshenwelt*)” (MARX, 2004, p. 80); e a “desvalorização do

²⁰⁴ Era neste sentido que Marx respondia quando indagado sobre os conteúdos de uma futura sociedade comunista. Na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx (2012a, p. 29) escreveu: “nosso objeto aqui é uma sociedade comunista, não como ela se *desenvolveu* a partir de suas próprias bases, mas, ao contrário, como ela acaba de *sair* da sociedade capitalista, portanto trazendo de nascença as marcas econômicas, morais e espirituais herdadas da velha sociedade de cujo ventre ela saiu”.

mundo dos homens” é a negação dos princípios de que o homem é um “ser social” e “político”, é o menosprezo pela “comunidade humana”. Enfim: quando nos negamos a lutar para preservar e potencializar o objetivo formar/preparar pessoas para o exercício da cidadania, jogamos fora uma chance de formar consciências capazes de ver na miséria, não exclusivamente as condições de perpetuação da miséria. Há de se evitar a situação em que as mazelas materiais geram a miopia intelectual.²⁰⁵

Para evitar esse erro, e referindo-se ao papel e às contribuições de indivíduos defensores da sociedade de homens emancipados, Marx (1985b, p. 118) anotou que “os socialistas e os comunistas são os teóricos da classe proletária”. Porém, avaliou que, como tais, aqueles “teóricos” produziam teorias destoantes da realidade. Isto ocorria porque eles buscavam os fundamentos de suas teorias aquém e além da realidade e, contudo, criam estar formulando teorias de cunho “científico regenerador” capazes de “amenizar os sofrimentos das classes oprimidas” (MARX, 1985b, p. 119). Para superar essa visão idealista, os teóricos do socialismo/comunismo deveriam assumir a perspectiva da determinação Material-dialética. Por meio dessa perspectiva, os tais teóricos deixariam: 1) de produzir utopias abstratas sobre o real; 2) “de ver na miséria somente a miséria, sem observarem nela [na miséria enquanto realidade] o lado revolucionário, subversivo, que derrubará a velha sociedade” (MARX, 1985b, p. 119).

De fato, se a realidade (social, econômica, moral etc.) miserável (re)produzida pela lógica/poder do Capital não for vista como realidade repleta de contradições dialéticas, mas admitida unicamente como o lado mal da realidade positiva; então, é que *não* se está considerando a realidade do ponto de vista material-dialético. Temos um exemplo disto focamos a relação entre emancipação política, ou cidadania, e emancipação humana. A emancipação política, porque é uma concessão da lógica do Capital, preserva fortes resquícios do poder do Capital. Isto dificulta sua percepção como um “progresso” dialético na direção da emancipação humana. Em razão disso, a emancipação política, a condição cidadã, aparece somente como mais miséria: como mais um dos danos gerados pela lógica/poder do Capital. E esta situação induz o defensor do socialismo/comunismo a limitar-se a denunciar aquilo que vê: a miséria como uma condição absoluta, não dialética.

²⁰⁵ Essa miopia pode induzir ao experimento de um velho adágio, vale lembrar e citar: “o ato de jogar fora a água suja da banheira juntamente com a criança”.

Mas se miséria é o real e concreto, então ela é o ponto de partida a ser superado. O processo de superação da miséria só se inicia quando se deixa de ver a miséria somente como condição de eternizar a miséria. Não será concretamente viável ir “além do Capital”, isto é, superar sua lógica, seu poder e sua disposição e necessidade para se tornar e se manter como lógica social, se não formos capazes de ver na miséria as contradições e, a partir destas, as circunstâncias com bases nas quais se pode confrontar a lógica, o poder e a determinação do Capital em se converter e existir perpetuamente como ordenamento da vida em sociedade. É preciso enxergar no organismo do Capital suas fissuras, as contradições, que geram circunstâncias e perspectivas de superação da ordem capitalista rumo a uma Educação que, por estar além do Capital, visa o ideal da emancipação humana.

6 CONCLUSÕES

O conjunto da crítica argumentativa apresentada ao longo deste trabalho é comprovativo da tese de que, *“conforme a perspectiva filosófica Material-dialética de Marx, a realização do objetivo das propostas de EpT do Eb — de formar os educandos para o exercício da cidadania — tem o potencial de engendrar circunstâncias/perspectivas emancipatórias que favorecem a luta sociopolítica pela superação da lógica/poder do Capital como princípio ordenador da vida social”*. A construção da argumentação demonstrativa disto exigiu seguir alguns passos.

De início, apresentamos os desenvolvimentos históricos que culminaram, em 1990, na formatação da proposta de EpT, por parte da UNESCO (e seus consortes do campo econômico-político: BM, FMI, USAID, etc.). Esses acontecimentos serviram como provas de que a EpT foi cunhada como estratégia da lógica/poder (ideologia, valores, práticas, interesses etc.) do Capital na direção de se expandir e se consolidar como princípio lógico organizador da vida em sociedade.

Inserido naquele plano histórico, o Eb acolheu aqueles desenvolvimentos e adotou a proposta de EpT da UNESCO sob a forma de leis e documentos (PDEpT, LDBEN, PNE's, portarias, decretos etc.), tornando-a arquétipo das suas políticas públicas para o campo da Educação em nível nacional, desde o ano de 1994 até os dias de hoje. Em face dessa situação, significativa parte dos principais estudos da relação Educação/Estado/Sociedade desenvolveram análises críticas e concluíram, em linhas gerais, que os verdadeiros e únicos interesses das propostas/objetivos de EpT são servir como suporte à lógica/poder do Capital e buscam, a partir disto, cimentar cada vez mais a sociabilidade do tipo burguesa-capitalista.

As investigações que fizemos não autoriza discordar dessa conclusão geral. Mas adverte que esse remate não deve ser admitido como verdade universal e necessária, porque a supracitada conclusão não esgota o que se pode e é devido dizer sobre as propostas de EpT e seus objetivos. Esta compreensão que adverte

decorre do fato de termos assumido analisar as propostas de EpT do Eb e seus objetivos, ancorado na perspectiva Material-dialética de Marx.

A exigência a quem pretenda compreender a realidade usando como aporte teórico-metodológico o pensamento dialético de Marx consiste em adotar os preceitos ontoepistemológicos marxianos, isto é, assumir o princípio de que a determinação (constituição e desenvolvimento) da totalidade da realidade é um processo material-dialético; que essa “totalidade” inclui o mundo físico das coisas e também o mundo dos homens: o mundo das relações do Eu consigo, com os Outros e a Natureza. O trabalho, aí incluído a atividade educacional (com seus meios/recursos/conteúdos: as ideias, os diálogos, as teorias, o pensamento e a consciência crítica do real etc.), é um dos mediadores dessas relações. O motor dos processos de desenvolvimento dessas relações é a luta dos contrários: o movimento da contradição, da negação do que está posto e aparece como o real e concreto.

As contradições, que são as bases geradoras de circunstancias/perspectivas à transformação da realidade, emanam do próprio real. Em uma sociedade capitalista, a lógica/poder do Capital e seus produtos são o que determinam o real. Os contrários a essa determinação, os anticapitalistas, a fim de conferir efetividade às suas lutas, precisam saber que será pouco eficaz o uso de forças extrínsecas à realidade para realizar mudanças no conteúdo e na direção do mundo real. Mas eles precisam lembrar sempre que a determinação do real pela lógica/poder do Capital contém, em si, a contradição: a negação de si própria. A determinação engendrada pela lógica/poder do Capital não é um determinismo; ela não é imune à dialeticidade regente de todo movimento produtor da realidade e, por isso, é mutável.

Para sermos coerentes com a perspectiva materialista de Marx: 1) partimos do “real e concreto”: do ideário e das práticas na direção de efetivar os objetivos das propostas de EpT do Eb; 2) tomamos esse “real e concreto” como ontologicamente dialético. Isto evitou a posição dogmática garantidora de que tudo está aprioristicamente pronto e acabado pelo fato de pertencer ao reino do Capital; 3) analisamos o “real e concreto” com base na perspectiva Material-dialética de Marx. Isto permitiu percebermos a formação e o desenvolvimento da realidade como processos dinâmicos de contradições, de movimento aberto às mudanças/transformações, que bem poderiam ser empreendidas, por exemplo, pelas lutas sociopolíticas. Em linhas gerais, esses princípios forneceram a rede lógica conceitual/categorial usada para demonstrar nossa Tese.

Ao assumirmos aplicar os princípios dialéticos para analisar a EpT, tal decisão impõe um procedimento e uma conclusão. O procedimento é: sendo o real material-dialeticamente constituído e movido, então ele deverá ser analisado e só será mais bem compreendido de um ponto de vista dialético. A conclusão é que: é falso afirmar que a efetividade das propostas/objetivos da EpT brasileira são, exclusivamente, em todo tempo e lugar, modos de estruturação e potencialização do mundo capitalista.

Foi esse resultado que obtivemos ao analisarmos das propostas de EpT e seu objetivo cerne como sendo “o real e concreto” das políticas educacionais brasileiras. Ao aplicarmos os “princípios” da dialética de Marx sobre essas propostas/objetivos, chegamos à conclusão de que: sustentar a lógica/poder do Capital é a intencionalidade que está impregnada na EpT desde sua concepção. Porém, as lutas sociopolíticas daqueles que se opõem ao modelo capitalista, lutas essas que podem e são alimentadas pela concretização do objetivo “formar o cidadão”, pela ação cidadã, podem voltar-se contra as estruturas e interesses do Capital.

Ao olharmos para os desenvolvimentos das propostas/objetivos da EpT brasileira, sob a óptica da perspectiva material-dialética de Marx, pela qual se sabe que a realidade é fruto da determinação material-dialética, neles enxergamos:

1) que os conteúdos de tais propostas/objetivos são dialéticos, e não verdades absolutas e eternas. Por conseguinte, é falso que as propostas de EpT e seus objetivos, em que pese serem dialéticos, exclusivamente tonificam o Capital;

2) não apenas a miséria, mas também as contradições que lá habitam e atuam. Vemos, por um lado, a miséria que é o fortalecimento do mundo capitalista, da lógica/poder do Capital; e, por outro lado, vemos a formação dos educandos para exercerem a cidadania, para exercitarem a emancipação política como etapa do processo dialético de construção da emancipação de todos os homens. Disso depreendemos que: a concretude da EpT engendra circunstâncias/perspectivas que tanto fortalecem quanto enfraquecem a lógica/poder do Capital.

A tese de que os processos educativos inerentes às propostas/objetivos de EpT podem ser levados a produzir resultados congruentes com os interesses daqueles que querem e lutam pela emancipação humana somente seria absurda caso os desenvolvimentos da EpT fossem adialéticos. Entretanto, a EpT e seus objetivos são dialéticos; eles contêm a contradição como sua essência e, portanto, só se realizam pela concretização dessas contradições. E quando se consegue identificar e analisar as contradições, está-se na condição de compreender tanto as

mazelas do mundo capitalista quanto as circunstâncias e perspectivas de superação das misérias geradas pela lógica/poder do Capital.

A análise da perspectiva dialética permite desvelar os fundamentos, conteúdos e perspectivas da EpT e seus objetivos. Esse desvelar põe ainda mais em relevo a verdade que a EpT e seus fins servem ao Capital e, como tal, não é redentora das mazelas sociais; mas também faz aparecer a verdade que a efetividade da EpT nutre lutas sociopolíticas contra a miséria gerada pela lógica/poder do Capital. A capacidade teórico-crítica da perspectiva dialética revela a miséria e, paralelamente, permite que se deixe de ver na miséria somente a miséria. Este é o caminho e movimento do pensamento de Marx que, afinal, não é mera constatação das desgraças geradas pelo modo de produção capitalista.

O pensamento dialético de Marx destrinchou a lógica do Capital e nela identificou circunstâncias e/ou perspectivas emancipatórias. Marx não forjou contradições (fissuras), ou as condições desta, para denunciar os males gerados pela vigência e vigor da lógica/poder do Capital. As contradições/fissuras do modo de produção capitalista, Marx as encontrou porque penetrou na lógica/poder do Capital. Ora, se o que se quer é avaliar as propostas/objetivos da EpT do Eb, utilizando-se desses procedimentos teórico-metodológicos de Marx, então o que cabe fazer é adentrar no âmago dessas propostas/objetivos para então descobrir as contradições/fissuras genéticas que lá existem e se digladiam.

Procedemos desse modo porque escolhemos investigar com Marx acerca das propostas/objetivos de EpT do Eb. Nossa investigação identificou, no cenário amplo, que o momento dialético da realização do objetivo “formar o cidadão” da EpT é gerador de fissuras, ou contradições, na ossatura da lógica/poder do Capital. Na medida em que esse objetivo é concretizado, jaz a cidadania, a condição cidadã; e o exercício desta enseja circunstâncias e/ou perspectivas pró-emancipação dos educandos, na medida em que defronta a lógica/poder do Capital. A condição cidadã está na base da fundação de relações e práticas sociais, econômicas, trabalhistas, educacionais etc., harmônicas com o ideal marxiano da emancipação humana.

As perspectivas e/ou circunstâncias das propostas de EpT, decorrentes da efetividade do objetivo “formar o cidadão”, que corroboram processos dialéticos de lutas políticas pela emancipação humana, tal como esta é defendida por Marx, são:

1) a Educação é dialética; logo, o processo Material-dialético de formação educacional para a cidadania é, em termos marxianos, formação para a

emancipação política; e esta circunstância é, segundo o pensamento de Marx, um “progresso” dentro da totalidade do movimento dialético da emancipação humana;

2) o fato de a cidadania poder ser realizada, mediante o trabalho educativo que materializa o objetivo das propostas de EpT de formar os educandos como cidadãos, como “progresso” dialético do processo de emancipação do homens, isto é uma circunstância que a lógica e o poder do Capital não conseguem controlar para manter sob seu gerenciamento. Em função disso, nasce a condição cidadã como instrumento de enfrentamento da socialidade que resulta da lógica/poder do Capital;

3) as duas circunstâncias anteriores são fatores e aportes teórico-práticos que fomentam e estruturam as lutas sociopolíticas dos educandos-cidadãos que almejam ressignificar/mudar/transformar as condições e meios de exploração econômica, opressão política e alienação intelectual/cultural que lesam o processo de construção da emancipação humana, esta entendida como realização da liberdade humana e da igualdade social, como fundamento da totalidade das relações e práticas dos homens que vivem em sociedade. As duas circunstâncias engendram, portanto, em última instância, perspectivas de emancipação humana.

Antes de aprofundar a exposição do que é possível extrair dessas três situações, importa registrar que elas estão assentadas sobre os princípios de que: 1) a realidade — a Educação, as propostas de EpT, o Estado que propõe a EpT, a lógica e o poder do Capital etc., — é dialética e; 2): a determinação ou constituição (qualitativo-quantitativa) dessa realidade é um processo Material-dialético.

Em virtude desses princípios, a EpT, mesmo quando formatada para ser um determinante mecanicista da lógica/poder do Capital, não deixa de ser, também, um momento do processo dialético de construção da realidade. E enquanto processo dialético, movido por contradições, a efetividade da EpT pode produzir forças que defrontam a lógica/poder do Capital, como é o caso da formação para a cidadania que é parte da arquitetura da emancipação humana. O processo de formação de educandos como cidadãos, porque dialético, não é, sempre e eficientemente, controlável de modo a não atentar contra a vitalidade da lógica/poder do Capital. E essa incapacidade de controle é uma razão a mais para firmar que a formação para a cidadania constitui forças que geram perspectivas/circunstâncias emancipatórias.

Tudo isto é correto porque o substrato das propostas/objetivos de EpT é material-dialético. De fato, se os objetivos da EpT são conteúdos dialéticos e se movem dialeticamente, então é impossível que, simultaneamente e contrariamente a

isto, a dialeticidade não faça parte da materialidade dos objetivos da EpT. Sendo assim, não há razão em dizer, por um lado, que os objetivos da EpT são legítimos produtos de condições materiais (que se desenvolvem dialeticamente) e, por outro lado e ao mesmo tempo, negar que os mesmos objetivos, após serem gerados, e mesmo preservando seus laços com as condições materiais que os engendraram, percam os genes que lhes foram transmitidos pelas condições materiais matriarcais.

Retomemos, pois, as circunstâncias/perspectivas acima mencionadas.

Na primeira está dito que a Educação é nutrida pela dialeticidade; logo, é dialética a execução do objetivo “formar para a cidadania”. Essa percepção da cidadania como momento dialético — que, vale lembrar, equivale ao que Marx chamou de “emancipação política” — induziu Marx a reconhecer esta forma de emancipação como uma etapa da totalidade que é a emancipação humana integral.

A EpT, de fato, é uma proposição da lógica e do poder do Capital. Estes, decerto, não têm a pretensão de forjar conteúdos e sujeitos de eventuais processos que emancipem os homens das rédeas capitalistas. Mas esta cautela não elimina as contradições que geram perspectivas/circunstâncias emancipatórias no seio da EpT. O potencial emancipatório está contido nas propostas e nos objetivos de EpT, mesmo à revelia dos seus autores. Por isso, não se diga que eles são instrumentos de sentido único pelo qual todos seguem, cegamente, servindo às necessidades e interesses do Capital. Essa forma de raciocinar é incongruente com a perspectiva material-dialética marxiana: com o princípio de que o real é material-dialeticamente determinado; com a tese de que a Educação é desenvolvida, enquanto processo social, como luta de contrários: de forças sociais que lutam sociopoliticamente para constituir relações e práticas salubres de vida em sociedade.

Por isso, outro fato inegável é que a EpT, ao realizar-se como formação para a cidadania, nutre a luta sociopolítica. A Educação que forma para a cidadania propicia que o indivíduo conheça, compreenda e se aproprie de valores, saberes e práticas, historicamente acumulados, relativos a Si, ao Outro e ao Mundo, que lhe permitem agir — contestar, revolucionar etc. — no meio social em que vive.

Educação é atividade constituída e constituinte de multideterminações de cunho Material-dialético. Em virtude disso, a Educação não é algo que possa ser realizada de modo autônomo e imune às convulsões sociais, políticas, econômicas emanadas da lógica do Capital, por exemplo, e que permeiam a vida dos homens. Ontologicamente falando, portanto, a Educação não é unívoca nem unidirecional.

Ela (cor)responde (se conforma e reage) a determinados interesses, valores e saberes históricos. Em razão disso, ela pode ser usada para manter deformações das relações sociais e, assim, degradar a condição humana; para sujeitar as classes sociais pobres às classes economicamente hegemônicas; para impor valores, ideias práticas de uma cultura sobre outra, etc. Mas, porque dialética, a Educação tem, em si, a semente da negação de interesses aos quais foi programada para servir. Porque contém as contradições como sua essência, a Educação está sempre aberta às disputas sociopolíticas pelos meios e fins em vista dos quais ela é realizada.

O fato de a Educação ser um fenômeno (práticas e relações) social dialético contrapõe a tese de que a efetividade da EpT unicamente favorece a lógica/poder do Capital. Toda crítica cujo auge é declarar, unissonamente, que a Educação, no âmbito da ordem econômica e sociopolítica capitalista é, sempre e exclusivamente, mercadoria-meio, torna-se, com essa atitude de negar o valor dialético da Educação, um instrumento de desmotivação e/ou atrofiamento de eventuais lutas sociopolíticas contra a lógica e o poder do Capital.

Na segunda situação temos a seguinte circunstância: em virtude de estarem submetidos à determinação material-dialética, os processos, conteúdos, meios e fins do trabalho educativo de concreção do objetivo da EpT de “formar o (educando como) cidadão” não são controláveis pela lógica/poder do Capital, nos termos que estes querem e necessitam para se manterem como bases da organização das relações e práticas dos homens que vivem em sociedade. Isto ocorre porque a formação para a cidadania engendra a condição cidadã. E essa se traduz em práticas de cidadania, isto é, em exercícios de pensar, questionar, mobilizar e agir de modo a fazer valer os direitos humanos, os *doits de l'homme et du citoyen*.

Ora, para fazer valer esses direitos (individuais, sociais, políticos etc.), os indivíduos-cidadãos precisam agir e posicionar-se crítica e autonomamente em relação aos valores, ideias, práticas e relações constituintes da sociedade na qual estão inseridos. Este perfil comportamental do educando-cidadão é imprescindível porque, sem o mesmo, não será possível questionar e agir contra o *status quo* vigente; não será exequível denunciar e nem lutar contra a exploração, a opressão e a alienação do homem pelo homem. O exercício real da cidadania, a concretude dos direitos outorgados pela emancipação política, emancipação esta que é base da emancipação humana, só será viável se for de encontro à lógica/poder do Capital.

Enfim: os defensores da lógica/poder do Capital não conseguem exercer um controle eficaz, sempre e em todo tempo e lugar, sobre a totalidade dos processos e atividades teórico-práticos que participam da realização do objetivo “formar o cidadão”. Então, a efetividade deste objetivo pode produzir cidadãos ou, segundo a terminologia de Marx, indivíduos politicamente emancipados; portanto, indivíduos politicamente libertados para lutarem sociopoliticamente em favor dos processos emancipatórios em cujo horizonte se encontra o ideal da emancipação humana. Estes processos visam à emancipação humana desde que se configurem como ações contra os estorvos criados pela lógica/poder do Capital e seus aparelhos.

A terceira situação aparece como perspectiva advinda do produto ou da repercussão do eventual uso político-prático das circunstâncias 1 e 2. Diz respeito às perspectivas que a formação para a cidadania pode proporcionar ao alimentar lutas sociopolíticas dos trabalhadores-educandos-cidadãos que querem se tornar sujeitos do processo histórico-material-dialético de superação da necessidade do Capital de se fixar como regramento das relações e práticas sociais. A formação para a cidadania propicia a condição cidadã, e esta é base da atitude cidadã que pode ser desenvolvida como luta sociopolítica contra a lógica e o poder do Capital.

Uma forma de lutar contra a determinação do Capital de continuar a existir como fundamento da organização da vida social é retirar-lhe o poder monopolista de propor e executar a EpT e seus objetivos, segundo as necessidades que sustentam o mundo capitalista. Os operadores do Capital utilizam a ideia/propostas/objetivos de EpT para deturpar e inviabilizar os *processos de construção da emancipação humana*. Os contrários a essa determinação, quando cientes de que ela contém em si a sua própria negação, assumem lutar sociopoliticamente contra as ações dos agentes do Capital, visando *ressignificar/mudar/transformar as condições e operações de exploração econômica, opressão política e alienação intelectual/cultural*. Contra essas situações, os indivíduos educados para exercerem a cidadania estão aptos a lutar utilizando-se das circunstâncias e perspectivas emancipatórias geradas por sua condição cidadã, de politicamente emancipados.

Esse exercício de cidadania, esse experimento da condição de emancipado politicamente que aproveita as circunstâncias e perspectivas emancipadoras geradas pela EpT, pode dar-se em três frentes de batalhas, quais sejam: **a)** a luta pela ressignificação da ideia/propostas/objetivos da EpT para que esta signifique, de fato, educação de todos. E para que a educação de todos não seja outra coisa

senão a realização de objetivos educacionais que estimulem os processos de formação omnilateral dos educandos, cujo horizonte é a emancipação humana. O êxito desse objetivo requer: **b)** a luta sociopolítica pelo comando dos poderes do Estado, o que possibilitará a reconfiguração do papel dessa instituição responsável pela Educação escolar de todos e propositora da EpT. Os embates pelo domínio dos poderes estatais induzem, em última instância, **(c)** as lutas sociopolíticas contra o Capital que criou e usa o Estado para preservar e potencializar sua lógica e poder. Essas lutas são viáveis porque os desenvolvimentos da Educação, da EpT, do Estado, da lógica/poder do Capital são realidades histórico-dialéticas.

Quando se assinala o caráter histórico-dialético do Eb que propõe a EpT, da lógica/poder do Capital que se utiliza das funções estatais para impor seus ideários, valores e práticas, utilizando-se das propostas/objetivos de EpT, o que aí se afirma é que esses elementos são constituídos por contradições; logo, estão abertos às disputas pelo seu comando. Esse comando interessa aos trabalhadores-cidadãos porque significa estar na condição de ressignificar/mudar/transformar os rumos das propostas e objetivos da EpT em conformidade com seus interesses. A primeira meta é ressignificar a EpT de modo a formatá-las em harmonia com os processos de emancipação. Essa batalha leva à luta contra o Capital que gerencia o Estado e as políticas de Educação visando construir “um mundo à sua imagem e semelhança”.

Em termos práticos, a demonstração da Tese que defendemos é uma espécie de nutriente revigorante do movimento sociopolítico daqueles que buscam (re)configurar e efetivar a Educação como atividade partícipe do processo Material-dialético de determinação da emancipação dos homens; da luta dos que reconhecem que as práticas educativas facultam a efetiva liberdade humana e a igualdade social, bases da condição humana viável somente em um estágio de organização sociopolítico que superou a lógica do Capital. O oposto disso ocorre caso não se aproveite as circunstâncias/perspectivas pró-emancipação geradas pela formação para a cidadania. Nesse caso, as lutas sociopolíticas sofrem de inanição e cedem lugar ao conformismo pelo qual se apregoa que o curso da realidade, apesar de dialético, única e exclusivamente (re)produz a lógica/poder do Capital.

Os homens fazem a História mediante as lutas sociopolíticas. Coerente com isto, a tese que demonstramos acresce que os homens podem fazer suas histórias, por exemplo, pelo intermédio de circunstâncias/perspectivas emancipatórias geradas pela educação que lhes forma como cidadãos. Por esses caminhos os educandos-

cidadãos-trabalhadores têm, sim, concretas condições de superar a sociabilidade pautada pelo Capital. A condição cidadã não é capaz de produzir, imediatamente, indivíduos humanamente emancipados; mas ela fomenta essa tarefa.

Essa última assertiva merece um pouco mais de atenção. Insistimos no caráter histórico-dialético da formação e da condição cidadã para, com este gesto, evitar o juízo de que tal formação e condição são redentoras imediatas das mazelas sociais, econômicas etc. Já negamos essa linha de pensamento ao destacarmos o quanto a gênese e os conteúdos das propostas de EpT da UNESCO e do Eb estão eivados de fundamentos e diretrizes capitalistas. Ora, uma vez que vivemos numa sociedade movida pela lógica/poder do Capital, seria estranho concluir que as propostas/objetivos da EpT almejam, aberta e diretamente, destruir seus alicerces. Por esse motivo, é aceitável dizer que o objetivo das propostas de EpT do Eb, de formar os educandos para o exercício da cidadania, “deixa de pé os pilares do edifício”, não eliminam os sustentáculos do Capital. O problema é quando esse juízo é elevado à condição de saber científico, universal e necessário, e aceito como verdade que suplanta o princípio lógico-dialético pelo qual se afirma que há contradições, e que são estas que movem o real. Do ponto de vista dialético, a efetividade da EpT gera, também, forças contrárias à lógica/poder do Capital.

Sendo assim, da perspectiva Material-dialética marxiana, não asseguramos que a formação para a cidadania tem o poder de abolir o ciclo de (re)produção da lógica do Capital. O que afirmamos é que a efetividade do objetivo da EpT de formar os educandos como cidadãos, caso seja usada como veículo e combustível das lutas sociopolíticas, potencializa, e/ou até mesmo produz, fissuras nas estruturas teórico-práticas da lógica e do poder capitalistas. E isso na medida em que proporciona ao trabalhador-educando-cidadão uma consciência crítica e reativa contra a sua condição de ser economicamente explorado, politicamente oprimido e intelectual e culturalmente alienado. O cidadão é o ser ciente dessas consequências, o que o habilita a compreender e se apropriar das brechas geradas pelas contradições e, daí, usá-las e potencializá-las como instrumento de sedimentação da emancipação humana. A formação e o exercício da cidadania não abolem, mas são importantes para a superação do vigor e da validade da lógica/poder do Capital.

Por fim, duas observações são necessárias.

A primeira: é indevido tomar o ato de “proporcionar educação para todos” como sinônimo de educação de todos. A EpT que o Capital deseja, necessita e

busca realizar como atribuição do Estado é, em geral, traduzida em relatórios sob a forma de gráficos, tabelas etc., que expressam, em termos numéricos, o aumento do número da alunos matriculados e do total de escolas/salas de aulas, a elevação da contratação/qualificação de professores etc. Esses fatos, todavia, não são sinônimos de Educação de todos. Mas é certo que essas situações podem ser usadas para gerar e aproveitar circunstâncias em benefício da emancipação política e humana. Eis, nesse caso, uma típica situação em que o quantitativo pode ser convertido em qualitativo, conforme diz Hegel e com o que Marx concorda.

A segunda: a perspectiva dialética que embasa o que foi afirmamos como tese opõe-se ao idealismo crítico e ao mecanicismo. Quando se aplica a perspectiva idealista crítica à EpT, vê-se que, a despeito das boas intenções dos seus representantes, apenas se consegue dizer o óbvio: que a EpT serve à lógica do Capital. Essa crítica, que apenas constata o que é evidente, embora não confesse explicitamente, pretende-se como legítimo ponto de partida da transformação do real. Dessa forma, ela ignora o preceito material-dialético marxiano de que o real e concreto — que no caso é a EpT e seus objetivos — é o começo da investigação e base das intervenções práticas. Por consequência, seus adeptos deixam de oferecer aos trabalhadores uma crítica que revele as fissuras contidas no real e concreto. E, ainda que não intencionalmente, deixam valer a ideia de que a luta política de classes pode começar a mudar a realidade a partir do nada ou da crítica, ou que a revolução virá, apesar de não buscarmos seu advento lutando sociopoliticamente.

Na outra extremidade, os que vêm a EpT de um ponto de vista determinista mecanicista julgam que ela já é o apogeu daquilo que se pode conquistar. E tudo o que ainda nos resta é sermos hábeis a ponto de aproveitar as possibilidades geradas pela lógica do Capital para mérito pessoal e, se possível, para algum grau de socialidade. Bem ao contrário disso, a partir do ponto de vista da perspectiva da material-dialética, concluimos que a EpT e seus objetivos são o real e concreto dialético. São, portanto, o começo da investigação e da intervenção sociopolítica. E, enfim, o papel da crítica que deseja contribuir com as mudanças/transformações sociais é diagnosticar e expor as fissuras no movimento de constituição do real, fissuras essas que são brechas para a superação da lógica do Capital.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel e supervisão de Alvaro Valls. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor. “A Filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria” (“Die Philosophie ändert, indem sie Theorie bleibt. Gespräch mit Theodor W. Adorno”). Entrevista à revista *Der Spiegel*, nº 19, 1969. Tradução Gabriel Cohn. In: *Revista Lua Nova*, nº 60, 2003.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução Walter Evangelista e Maria L. V. Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, Maria L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.

BARATA-MOURA, José. *Prática: para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica*. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

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

BARATA-MOURA, José. *Estudos sobre a Ontologia de Hegel: Ser, Verdade, Contradição*. Lisboa: Edições Avante, 2010a.

BARATA-MOURA, José. *Dialética marxista*. Lisboa: Edições Avante, 2010b.

BARATA-MOURA, José. *Sobre Lênine e a Filosofia: a reivindicação de uma Ontologia Materialista Dialética como Projeto*. 2 ed. Lisboa: Edições Avante, 2012a.

BARATA-MOURA, José. *Totalidade e Contradição: acerca da Dialética*. 2 ed. rev. e aum. Lisboa: Edições Avante, 2012b.

BARATA-MOURA, José. Entrevista com José Batata-Moura: o material, o dialético, a ideia e a educação em Marx. Apresentação e condução da Entrevista por: Avelino Oliveira e Antonio Dias. In: *Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, vol. 9, nº 22, mai./ago., p. 231-250, 2014.

BORON, Atílio. *Filosofia política marxista*. Tradução Sandra T. Velenzuela. São Paulo: Cortez: Buenos Aires: CLACSO, 2003.

BRASIL. CF. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC88.pdf>. Acesso em: 27/03/2013, 1988.

BRASIL. PDEpT. *Plano Decenal de Educação para Todos*: 1993-2003. Brasília: MEC, Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>, 1993a.

BRASIL. MEC. SEF. *O Que é o Plano Decenal de Educação para Todos/MEC/SEF*. Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001700.pdf>>, 1993b.

BRASIL. LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/1996)*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23/03/2013, 1996.

BRASIL. PCN's. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>, 1997.

BRASIL. PNE 2001. *Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9/01/2001)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18/03/2013, 2001.

BRASIL. PROUNI. *Programa Universidade para Todos (Lei 11.096, de 13/01/2005)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 12/04/2013, 2005.

BRASIL. REUNI. *Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Decreto 6.096, de 24/04/2007)*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 10/04/2013, 2007.

BRASIL. MAIS EDUCAÇÃO. *Decreto 7.083, de 27/01/2010*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 04/04/2013, 2010.

BRASIL. CsF. *Programa Ciências sem Fronteiras (Decreto 7.642 de 13/12/2011)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em 16/04/2013, 2011a.

BRASIL. PRONATEC. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Lei 12.513 de 26/10/2011)*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 28/04/2013, 2011b.

BRASIL. IsF. *Programa Inglês sem Fronteiras (Portaria 1.466 de 18/12/2012)*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16618-por973-idioma-sem&category_slug=novembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23/04/2013, 2012.

BRASIL. PNE 2014. *Plano Nacional de Educação (Lei 13005, de 25/06/2014)*. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 30/06/2014, 2014.

CALVEZ, Jean-Yves. *O Pensamento de Karl Marx* (vol. II). 3 ed. Tradução Agostinho Veloso. Porto: Livraria Tavares Martins, 1975.

CHAGAS, Eduardo. *A comunidade ilusória: a teoria do Estado no jovem Marx*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

CNU. *Carta das Nações Unidas*. Disponível em: <http://www.onu.org.br/docs/carta_da_onu.pdf>. Acesso em 09/09/2015, 1945.

CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI. *Educação para Todos: a Conferência de Nova Delhi*. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002079.pdf>>. Acesso em: 03/03/2013, 1994.

CONSTITUIÇÃO DA UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 20/11/2013, 2002.

COUTINHO, Carlos N. Cidadania e modernidade. In: *Revista Perspectivas*. São Paulo, 1999, nº, p. 41-59. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087>>. Acesso em: 07/06/2015.

DESAI, Meghnad. *A Vingança de Marx: a ressurgência do capitalismo e a morte do socialismo estatal*. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Códex, 2003.

DIAS, Antonio. *Emancipação e democracia em Marx*. Dissertação de Mestrado em Filosofia, ICA, PPGF da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 171f, 2009.

DUDH. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 08/09/2015, 1948.

DUSSEL, Enrique. *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EDUCAÇÃO NAS MENSAGENS presidenciais (1890-1986, v. II). Brasília: INEP, 1987.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Düring: filosofia, economia, política, socialismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas: em três tomos* (v. 2). São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1987a.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas: em três tomos* (v. 3). São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1987b.

FAUSTO, Ruy. *Dialética marxista, dialética hegeliana: a produção capitalista como circulação simples*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Brasiliense, 1997.

FINAL REPORT of the World Conference on Education For All (WCEfA). UNESCO: 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf>. Acesso em: 20/02/2013, 1990.

FLICKINGER, Hans-George. *Marx e Hegel: o porão de uma filosofia social*. Porto Alegre: L&PM: CNPQ, 1986.

FÓRUM MUNDIAL DE EpT: o Compromisso de Dakar (2000). Brasília: UNESCO: CONSED: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000017.pdf>>. Acesso em: 08/03/2013, 2001.

FRAMEWORK TO ACTION. In: *Final Report of the World Conference on Education For All (WCEfA)*. UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf>. Acesso em: 20/02/2013, 1990.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº 46, jan./abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HARWEY, David. *O enigma do Capital: e as crises do capitalismo*. Tradução João A. Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEGEL, George W. F. *Ciencia de la Lógica*. 4 ed. Tradução Augusta Mondolfo e Rodolfo Mondolfo. Cidade do México: Ediciones Solar: Hachete, 1970.

HEGEL, George W. F. *Ciência da Lógica: Excertos*. Seleção e tradução: Marco A. Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.

HEGEL, George W. F. Die Wissenschaft der Logik. In: *G. W. F Hegel Werke* (CD), 2006.

HISTÓRIA DA DUDH. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em 16.09.2013.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMESON, Fredric. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.

JIMENEZ, Susana V; MENDES SEGUNDO, Maria D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. In: *Cadernos de Educação*, UFPel, v. 28, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793/1675>>. Acesso em: 06/06/2013, 2007.

JIMENEZ, Susana. *Projeto de Pesquisa: o Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista*. UECE, 2008.

JIMENEZ, Susana; TERCEIRO, Emmanoela. Educação para Todos e reprodução do capital. In: *Educação em Revista*, v. 25, nº 3, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/15.pdf>>. Acesso em: 15/08/2012, 2009.

JIMENEZ, Susana. *Projeto de Pesquisa: o complexo da educação e a educação ambiental para a sustentabilidade do capitalismo contemporâneo*. UECE, 2010

JIMENEZ, Susana. *Projeto de Pesquisa: Educação para o desenvolvimento sustentável: um estudo fundado na crítica marxista*. UECE, 2011

LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a Educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 1998.

LENINE, Vladimir. *Materialismo e Empirocriticismo*. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Edições Progresso, 1982.

LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Marx e a crítica da educação. 2 ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MAGALHÃES, Fernando. *10 lições sobre Marx*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANACORDA, Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANDEL, Ernest. *Introdução ao marxismo*. Tradução Mariano Soares. 4 ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1982.

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução*. Tradução Marília Barroso. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. Carta a Friedrich Engels (16/01/1858). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Correspondência*. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1973.

MARX, Karl. *Crítica da Educação e do Ensino*: Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl. Trabalho assalariado e Capital. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*: em três tomos (v. 1). Tradução: José Barata-Moura e Álvaro Pina. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Edições Progresso, 1982a.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política – Prefácio. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*: em três tomos (v. 1). Tradução: Álvaro Pina. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Edições Progresso, 1982b.

MARX, Karl. As lutas de classes em França de 1848 a 1850. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*: em três tomos (v. 1). Tradução: Álvaro Pina e Fernando Silvestre. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Edições Progresso, 1982c.

MARX, Karl. In: Einleitung [zu den "Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie"]. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Marx und Engels Werke* (MEW, band 42). Berlin: Dietz Verlag, 1983.

MARX, Karl. *Capítulo VI inédito de O Capital*: resultados dos processos de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985a.

MARX, Karl. *A Miséria da Filosofia*. Tradução José P. Netto. São Paulo: Global, 1985b.

MARX, Karl. *O Capital*: Crítica da Economia Política (Livro primeiro: o processo de produção do Capital, tomo I). Tradução José Barata-Moura et. al. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Progresso Editorial, 1990a.

MARX, Karl. Posfácio à segunda edição. In: MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política (Livro primeiro: O processo de produção do Capital, tomo I). Tradução José Barata-Moura et. al. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Progresso Editorial, 1990b.

MARX, Karl. *O Capital*: Crítica da Economia Política (Livro primeiro: o processo de produção do Capital, tomo II). Tradução José Barata-Moura et. al. Lisboa: Edições Avante, 1992.

MARX, Karl. Carta a Ludwig Kugelmann (06/03/1868). In: MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. *A Sagrada família*. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich *Textos sobre educação e ensino*. 4 ed. Tradução Rubens E. Frias. São Paulo: Centauro, 2004b.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX, Karl. [Teses] Ad Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007b.

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

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

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução*. Tradução Rubens Enderle. In: MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. Carta de Marx a Arnold Ruge (09/1943). In: MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Tradução Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, Karl. Salário, Preço e Lucro. In: MARX, Karl. *Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010d.

MARX, Karl. *Lutas de classes na Alemanha*. Tradução Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010e.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. Tradução Leonardo de Deus. Belo Horizonte: Autêntica, 2010f.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857: esboço da crítica da economia política*. Tradução Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. *Introdução à Crítica da Economia Política*. In: MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857*. Tradução Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. Entrevista de Karl Marx a R. Landor. In: MARX, Karl. *A Guerra civil na França*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011c.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*. Tradução Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011d.

MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. Tradução Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012a.

MARX, Karl. Carta de Marx a Wilhelm Bracke (05/05/1875). In: MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. Tradução: Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012b.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política* (Livro terceiro: o processo total da produção capitalista, tomo VI). Tradução José Barata-Moura. Lisboa: Edições Avante, 2012c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org). *Manifesto Comunista*. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

MELO, Adriana A. S. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de Sociedade e de Educação no Brasil e na Venezuela*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297481>>, 2003.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará (UFC), FAGED, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, Maria das D. et. al. O Programa de Educação para Todos (EpT) e a política de financiamento do ensino básico no Brasil. In: *Revista eletrônica Arma da Crítica*, Ano 3: nº 3, dez. 2011. Relatório de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/12%20-%20relatorio%20de%20pesquisa-%20o%20programa%20de%20educacao.pdf>>. Acesso em 15/09/2012, 2011

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *O Desafio e fardo do tempo histórico*. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEETING BASIC Learning Needs: a Vision for the 1990s: Background Document World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand 5-9 March 1990. New York: Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the WCEfA 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>>. Acesso em: 15/05/2015, 1990.

MÜHL, Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A; CASAGRANDA, Edilson A; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) *Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e contemporâneos*. Campinas: Autores associados, 2008.

NOBRE, Marcos. *A Teoria crítica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

OLIVEIRA, Avelino da R. *Marx e a liberdade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

OLIVEIRA, Avelino da R. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Avelino da R. Marx, marxismo e educação: uma carta a Paolo Nosella. In: HENNING, Leoni M. P. *Filosofia e educação: caminhos cruzados* (Org.). Curitiba: Appris, 2015.

PAULINO, Robério. *Socialismo no século XX: o que de errado?* Goiânia: Kelps, 2008.

PIDESC (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais).

Disponível em:

<<http://www.oas.org/dil/1966%20International%20Covenant%20on%20Economic,%20Social%20and%20Cultural%20Rights.pdf>>. Acesso em 01/09/2015, 1966.

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de Filosofia*. Tradução Silvio Donizete Chagas. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2007.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução Rita Lima. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RABELO, Jackline J; MENDES SEGUNDO, Maria. D; JIMENEZ, Susana; Educação para Todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, ano 7, nº 9, 2009.

Disponível em:

<<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20a%20l.pdf>>. Acesso em: 12/09/2012, 2009.

RIBEIRO, Maria L. dos S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, Antonio J. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antonio J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'Água, 2009.

SNYDERS, Georges. *Escola, classes e luta de classes*. Tradução Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação*. 2 ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2011.

TEIXEIRA, Francisco. Marx, ontem e hoje. In: TEIXEIRA, Francisco; FREDERICO, Celso. *Marx no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2008.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia M. Trabalhos científicos e o estado da questão. In: *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, nº 30, jul.-dez./2004.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 2005.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

WORLD DECLARATION on Education for All (WDEfA). In: *FINAL REPORT of the World Conference on Education For All* (WCEfA 1990, UNESCO). Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf>. Acesso em: 20/02/2013, 1990.

ŽIŽEK, Slavoj. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. Tradução Maria B. de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.