



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENALVO CAVALCANTE SILVA

IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO NA CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Maceió - AL
2012

RENALVO CAVALCANTE SILVA

IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO NA CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Alagoas – Linha de Pesquisa História e Política da Educação –, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo

**Maceió - AL
2012**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

S586i Silva, Renalvo Cavalcante.
Ideologia e educação na crise do capitalismo contemporâneo / Renalvo Cavalcante Silva. – 2012.
195 f.

Orientadora: Maria Edna de Lima Bertoldo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 191-195.

1. Ideologia. 2. Educação. 3. Capitalismo – Crise estrutural. I. Título.

CDU: 37.014

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ideologia e Educação na Crise do Capitalismo Contemporâneo.

RENALVO CAVALCANTE SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

Maria Edna de Lima Bertoldo

Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo (CEDU -UFAL)
(Orientadora)

Frederico Jorge Ferreira Costa

Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (UECE)
(Examinador Externo)

Edlene Pimentel Santos

Profa. Dra. Edlene Pimentel (FSSO-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico esta dissertação a meu grande amigo e mestre **Prof. Aginaldo Teixeira Junior** (*in memoriam*), com quem aprendi o valor da amizade e a essência de ser professor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo, por sua amizade, sensibilidade e compreensão em face das minhas dificuldades e limites.

Agradeço ao Prof. Dr. Ivo Tonet pela disponibilidade e respeito que sempre me concedeu, pela indicação do título desta dissertação e por sua capacidade de realizar atividades emancipadoras com a sutileza que lhe é própria.

Ao Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa, por toda a atenção concedida e pelas sugestões.

A Profa. Dra. Edlene Pimentel, pelas sugestões, carinho e palavras de incentivo.

Agradeço a meu grande amigo e irmão Marcos Antônio (o quinto *beatle*), pelo abrigo que me foi cedido e pelas longas e prazerosas conversas ao som de Debussy, dos Beatles e de Pink Floyd.

Agradeço à tia Jovelita por ter me cedido guarida e pelo conforto que me proporcionou, mais do que o necessário.

A Rejane, minha esposa, por suas incomensuráveis virtudes; além do amor, respeito, compreensão e paciência que teve comigo durante a produção deste trabalho acadêmico.

A Dante Gabriel, meu filho, que me teve ausente física e espiritualmente durante tanto tempo.

A Miguel Gomes da Silva (*in memoriam*), meu pai, que me ensinou a ter honestidade, sinceridade, retidão e força ante situações adversas.

A meu amigo José Ronaldo das Chagas, por sua amizade e a ajuda nas impressões.

A minha querida amiga Jirlene Barros Monteiro por todo seu apoio e amizade.

A minha grande amiga Verônica Ferreira Pinto, por seu apoio, amizade e pela tradução do resumo para o inglês.

A minha cunhada Ana Paula Alves Silva e seu marido Jonathan Hoole, pela revisão do resumo em inglês.

Aos meus amigos e professores da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal): Elizete Balbino, Jane Cleide, Gilson Sales, Hosana Cláudia e Cristina Maria.

A Profa. Norma Alcântara, pela atenção que tem me prestado em todas as vezes que necessito.

Ao grupo de pesquisa EMO, principalmente os companheiros Luciano Accioly e Talvanes Maceno, pelos debates nos encontros, que muito contribuíram para elaboração desta dissertação.

Ao grupo de pesquisa *Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana* (GTEOM). Sobretudo, Edvaldo Albuquerque e Maria Fernanda Silva, por me terem prestado infinitos e impagáveis favores. Sem eles dificilmente teria alcançado meu objetivo.

Quanto a pedir esmolas, é mais seguro pedir do que tomar, mas é bem mais digno tomar do que pedir. Não: um homem pobre que seja ingrato, perdulário, insatisfeito e rebelde possui decerto uma personalidade plena e verdadeira. Constitui, de qualquer forma, um protesto sadio. Quanto aos pobres virtuosos, é natural que deles se tenha piedade, mas não admiração. Fizeram um acordo secreto com o inimigo e venderam seus direitos inatos em troca de um péssimo prato de comida. Devem ser muito tolos. Posso compreender que um homem aceite leis que protegem a propriedade privada e admita sua acumulação, desde que nessas circunstâncias ele próprio seja capaz de atingir alguma forma de existência harmoniosa e intelectual. Parece-me, porém, quase inacreditável que um homem cuja existência se perdeu e abrutalhou por força dessas mesmas leis possa vir a concordar com sua vigência.

Oscar Wilde¹

¹ WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Tradução: Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 2003.

RESUMO

A compreensão da realidade tem sido perseguida pela filosofia do período clássico até a modernidade. No entanto, durante muito tempo as possibilidades de entender a realidade material circunscreviam-se à perspectiva epistêmica lógico-gnosiológica, sem as devidas considerações a respeito da objetividade, na qual se fundam as relações sociais do mundo dos homens. Somente através do materialismo histórico e dialético de Karl Marx se pôde compreender a relação entre a realidade objetiva e a consciência humana, escapando do arcabouço teórico idealista de Hegel e da crítica a esta teoria empreendida pelos hegelianos de esquerda. Marx e Engels (2007) perceberam que a classe que detém o poder material dominante também mantém o poder espiritual dominante, de modo que os valores, as ideias, o comportamento, a cultura, a política, a educação etc. respondem às necessidades materiais de um determinado modo de produção. Porém, isso não significa que a ideologia é um fenômeno exclusivo da sociedade de classes, já que nas sociedades primitivas ela cumpria a função de dirimir conflitos e assegurava a coesão social necessária à sobrevivência dos membros daquele tipo de comunidade. Assim, o objetivo desta pesquisa, a partir da crítica ontológica do trabalho, é compreender como se manifestam os aspectos ideológicos da educação na crise capitalista da contemporaneidade, identificada por István Mészáros (2002) como uma crise estrutural. A partir desses pressupostos, entende-se que a educação tem sido um instrumento importante de internalização ideológica e de apreensão de conhecimentos que atendem aos interesses da classe dominante, o que não retira as possibilidades de contraposição aos paradigmas impostos pelo capital, pois, diferentemente do que pensam os crítico-reprodutivistas, a educação, num sentido amplo ou estrito, não somente reproduz as ideias dominantes, mas também oferece as possibilidades de desenvolvimento de uma posição crítica e radical contra o poder exercido pelo regime econômico capitalista. Desta forma, assim como deve ser condenada a perspectiva dos pensadores reprodutivistas, deve-se da mesma forma rejeitar a lógica inexorável defendida pelos ideólogos do capitalismo, que advogam a impossibilidade de superação das relações sociais estabelecidas pela ordem econômica liberal. Logo, esta pesquisa entende que tanto as teorias do fim da história como a do fim das ideologias representam a imposição ideológica da classe que domina, em face de sua crise estrutural, tendo por finalidade a permanência deste modo de produção, ainda que isso signifique encaminhar a humanidade para a barbárie.

Palavras-chave: Ideologia. Educação. Capitalismo. Crise estrutural.

ABSTRACT

The understanding of reality has been followed by the philosophers from the classical period to modern times. However, for a long time the possibilities to understand material reality were circumscribed to the epistemic logical-epistemological perspective, without due considerations regarding objectivity, which are based on social relations in the world of men. Only through the historical and dialectical materialism of Karl Marx himself could understand the relationship between objective reality and human consciousness, escaping the theoretical Hegel's idealist and critique of this theory undertaken by the Hegelians of the left. Marx and Engels (2007) realized that the class that holds the dominant material power also keeps the dominant spiritual power, so that the values, ideas, behavior, culture, politics, education etc. meet the material needs of a particular mode of production. But that does not mean that ideology is an exclusive phenomenon of class society, as in primitive societies it fulfilled the function of resolving conflicts and ensured social cohesion necessary to the survival of the members of that kind of community. The objective of this research, from the ontological critique of the work is to understand how to manifest the ideological aspects of education in the contemporary capitalist crisis, identified by István Mészáros (2002) as a structural crisis. From these assumptions, it is understood that education has been an important instrument of ideological internalization of apprehension and knowledge that meet the interests of the ruling class, which does not remove the possibility of opposition to the paradigms imposed by capital, because, unlike the critical-thinking reproductivists, education, broadly or restrictively, not only plays the dominant ideas, but also offers the possibility of developing a critical and radical position against the power exercised by the capitalist economic system. Thus, as should be ordered to reproductivists perspective of thinkers, we must likewise reject the inexorable logic of capitalism advocated by ideologues who advocate the impossibility of overcoming the social relations established by the liberal economic order. Therefore, this research believes that both theories of the end of history as the end of ideologies represent the imposition of ideological class that dominates in the face of its structural crisis, being intended to stay this mode of production, even if it means forwarding humanity to barbarism.

Word-key: Ideology. Education. Capitalism. Structural crisis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRINCÍPIOS ONTO-FILOSÓFICOS DA IDEOLOGIA E DA EDUCAÇÃO	23
1.1 Fundamentos histórico-filosóficos da ideologia	27
1.2 Bases ontológicas da ideologia em Lukács	39
1.3 A natureza da educação na perspectiva da ontologia marxiana	48
2 CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS DA TEORIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA	62
2.1 A ideologia nos crítico-reprodutivistas: dos aparelhos ideológicos do Estado ao poder simbólico	65
2.2 O aparelho ideológico escolar de Louis Althusser	71
2.3 A reprodução ideológica dos sistemas de ensino de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	80
3 IDEOLOGIA EM CRISE: ESTRATÉGIAS DOMINANTES PARA A SUBSUNÇÃO DA CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA	88
3.1 As crises econômicas do capital segundo Marx	92
3.2 A crise estrutural do capital e o fim da ideologia: crise das ideologias ou ideologia na crise?	103
3.3 A ideologia e a educação em tempos de crise	121
4 IDEOLOGIA, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA	139
4.1 Ideologia, educação e consciência de classe	143
4.2 A contraconsciência socialista na educação: um desafio histórico para a contemporaneidade	158
4.3 Crise na educação, consciência e emancipação humana	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	191

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao grupo de pesquisa *Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana*, na linha de pesquisa *História e Política da Educação*, junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas, centrando-se no estudo da ideologia e da educação no contexto da crise capitalista contemporânea.

A presente dissertação tem por objetivo compreender o fenômeno ideológico na educação diante da crise econômica contemporânea do capital, cuja extensão atinge todos os complexos da sociedade, sendo identificada por István Mészáros (2002) como uma crise estrutural distinta em várias dimensões das crises cíclicas inerentes à existência do próprio modo de produção capitalista.

Entende-se que a crise econômica do capital, na atualidade, assume formas ideológicas diferenciadas do passado, em que os conflitos de classes, principalmente no que concerne à formação dos indivíduos, devem responder afirmativamente aos interesses dominantes, tanto nos aspectos relacionados à formação para o trabalho, quanto na inculcação de uma consciência subjugada à ética política do capital, pois os princípios que regem a ideologia dominante na atualidade adotam as diretrizes toyotistas para todos os aspectos do cotidiano, exercendo uma influência maior que outros modelos de produção do capital precedentes. O trabalho em equipe, a flexibilidade no processo produtivo, a formação continuada,² a qualidade total³, o *just in time*⁴ e o *kanban*⁵ são alguns dos componentes do modelo de produção neste momento histórico do capitalismo que são absorvidos pelos indivíduos nas

² A formação continuada no neoliberalismo está vinculada ao termo japonês *kaizen*, que significa “mudança para melhor”. Este princípio filosófico-cultural japonês foi agregado à lógica produtiva da Toyota e prega que tanto o indivíduo como a sociedade, ou qualquer outro grupo, deve se manter num contínuo aperfeiçoamento. Quando entendido numa perspectiva capitalista, tem por objetivo o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho e eliminação de desperdício, a fim de aumentar e melhorar a produção das empresas.

³ Princípios utilizados pelas empresas do capital como parâmetro de qualidade, baseado na teoria da administração científica de Taylor, que foi incorporado em outros modelos e técnicas de administração, como o 5 S, entre outros.

⁴ Desenvolvido pela Toyota, o *just in time* tem a finalidade de determinar o que vai ser comprado, produzido ou transportado, num rigoroso controle do tempo programado, de maneira que toda a negociação de um produto é realizada antes mesmo que uma mercadoria seja produzida. Por exemplo, uma determinada concessionária vende uma quantidade específica de carros mesmo sem tê-los; logo, a montadora irá produzi-los para atender à demanda.

⁵ Registro ou placa invisível. É um sistema de sinalização, também desenvolvido pela Toyota, para indicar quando a produção deve ser intensificada ou reduzida na produção de determinadas peças, evitando dessa maneira o desperdício ou o acúmulo de produtos.

atividades do cotidiano, sem que disso se apercebam, especialmente em ações desenvolvidas pela e para a escola. Isso implica uma ideologia que agrega os interesses dominantes de produção, ao mesmo tempo que constrói um rigoroso dogma ideológico de aceitação e naturalização dos problemas sociais advindos do capital, além de uma insistente política de cooptação de trabalhadores e sindicatos, desmobilizando as forças que podem comprometer sua hegemonia.

Porém, os resultados esperados a partir desses condicionantes ideológicos dominantes podem não ser os esperados, devido à imprevisibilidade das decisões dos homens, demonstrando que não existe nenhum pressuposto inexorável que determine com precisão absoluta o comportamento dos homens e de que maneira irão reagir sob certas circunstâncias, ainda que exista todo um aparato ideológico para tal fim.

Assim, ao levar em conta que os capitalistas pertencem ao grupo dominante e que detêm o poder material dominante da sociedade, não é difícil compreender que eles também possuem o controle sobre a produção espiritual desta mesma sociedade (MARX, 2007). Para isso, torna-se necessário que os complexos da sociedade sob o controle do capital estejam sempre a reforçar os valores sociais, filosóficos, econômicos, comportamentais, políticos e técnicos mais caros aos interesses da classe que domina, que na crise econômica contemporânea ganham contornos mais incisivos, já que o processo produtivo necessita de uma específica “qualidade” subjetiva superior à de outros períodos para continuar sua reprodução social. Desse modo, complexos sociais como a política, o direito, a religião, a arte e, sobretudo, a educação assumem funções bem específicas para o ordenamento social do sistema econômico vigente.

A diferença básica da educação em relação a outros complexos sociais está exatamente em sua condição de não apenas objetivar uma ideologia que inculque na consciência dos indivíduos certas posições desejadas, mas, também, nos períodos de crises, e com muito mais vigor na crise estrutural identificada por Mészáros, busque desenvolver nos homens habilidades que possam corresponder às inconstâncias mercadológicas, amenizando-as de forma parcial através de políticas públicas regidas por organismos econômicos que têm a função social de conservar as bases econômicas do sistema, ou seja, desejam internalizar em cada indivíduo os saberes técnicos e ideológicos da lógica capitalista, atendendo a determinadas carências imediatas deste modo de produção, sem com isso eliminar as contradições que são características deste modelo socioeconômico.

Desde o final dos anos de 1970 constata-se uma crise capitalista que obrigou o capital a reestruturar o seu modelo produtivo, investindo principalmente em novas tecnologias e

estratégias econômicas. Porém, concomitantemente a isso, foi necessário adequar o trabalhador a uma realidade peremptoriamente instável no capital. A educação, em tempos neoliberais, evita levar aos trabalhadores uma formação centrada num conhecimento específico, mas, ao contrário, privilegia habilidades cognitivas que os façam adaptar-se mais facilmente às mudanças bruscas do mercado em crise, no qual o processo de informatização exige a apreensão de conhecimentos nas áreas tecnológicas ou, como virou *clichê* na educação, em competências para tomar decisões rápidas que “otimizem” todo o processo produtivo, visando apropriar-se da subjetividade dos trabalhadores a fim de mantê-los servís ao seu projeto de dominação.

Todavia, a mera apreensão de conhecimentos, técnicas e habilidades cognitivas não é suficiente para manter a ordem capitalista, visto que as péssimas condições impostas à maior parcela da humanidade são insuperáveis nos limites do capital. Logo, é fundamental para esta ordem econômica o alargamento de um sistema ideológico que ratifique sua função orgânica metabólica e que insista na hipótese de ser esta a melhor forma de sociabilidade possível, já que para os ideólogos capitalistas, a democracia e a economia liberal, conquistadas pela burguesia, assumem um caráter de aperfeiçoamento que, mesmo não atingindo o ideal de igualitarismo propostos pelos socialistas, supera-o no quesito de representação dos valores universais da natureza humana. Por isso, o projeto de igualdade delineado pela burguesia desde o século XVIII jamais, segundo os seus ideólogos, pode ser superado, pois significa o limite máximo de sociabilidade que pode ser alcançado pelos homens.

No fim da década de 1980, o processo de desideologização é enfatizado por Francis Fukuyama no artigo “O fim da História”, editado posteriormente, em 1992, como livro intitulado *O Fim da História e o Último homem*, onde o autor vincula o fim da história ao que acredita ser a derrota dos países “socialistas”. Não surpreendentemente, esta obra teve notável repercussão em todos os setores da sociedade e em várias áreas do conhecimento, resgatando o pensamento do fim da história já defendido por outros pensadores, como Hegel e Talcott Parsons. Segundo Fukuyama, era incontestável a vitória da democracia e da economia capitalista, sobretudo depois da queda do muro de Berlim, fato que se tornou simbólico-ideológico para a burguesia.

O teórico nipo-americano busca eliminar todas as bases históricas e materiais que contradizem suas afirmações. O fato de este determinado momento histórico estar sendo dominado pela lógica do capital, de maneira alguma elimina as possibilidades concretas de uma transformação da sociedade; pelo contrário, a incrível capacidade de produção do capitalismo e, por conseguinte, seu aumento quantitativo e qualitativo conquistado ao longo

do tempo, elevou individual e genericamente a sociedade humana a patamares impossíveis de ser alcançados em sociedades pré-capitalistas. Para Marx, “[...] os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (2003, p. 5) e que conduzem todas as manifestações na superestrutura social, mas que também por estas são influenciadas.

Assim sendo, a totalidade social (a economia) e seus complexos parciais são afetados pela maneira como a sociedade se reproduz, inclusive a própria educação, que, preponderantemente em sua forma institucional (*estruta*), vem sendo constituída com o intuito de adequar os alunos às expectativas técnico-cognitivas e ideológicas do sistema, afetando com mais ênfase os filhos da classe trabalhadora, haja vista que a organização escolar pública não espera que estes indivíduos assumam cargos que normalmente estão vinculados a determinado *status* das classes sociais dominantes. Portanto, a educação escolar, desde a ascensão política burguesa, sempre se delineou para acolher os interesses sociais da ordem capitalista, de modo que o conhecimento deve estar subjugado à lógica produtiva e reprodutiva dos valores, ideias e comportamentos importantes para a manutenção econômica do capital. Isso, apesar de manter o domínio material e dos órgãos responsáveis pela produção intelectual da sociedade, não significa a insuperabilidade do capitalismo.

Como reforço às concepções da ideologia na educação, muitas teorias que tratam do fenômeno ideológico mantêm equívocos que, até mesmo, comprometem a validade da própria tarefa histórica da classe proletária de romper com a ordem dominante a partir de uma transformação revolucionária radical da sociedade. Por muito tempo, a ideologia foi divulgada como simples falsa consciência, resultante da ignorância ou mesmo de relações imaginárias produzidas pela mente, uma vez que a consciência ideológica era sempre vislumbrada em seus aspectos univocamente negativos, tradição esta defendida pelo estruturalismo de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre outros pensadores que até os dias atuais ainda advogam essas concepções e obtêm considerável êxito na aquisição de seguidores.

Nesse sentido, pode-se entender que duas posições teóricas absolutamente equivocadas defrontavam-se no campo das teorias críticas a ordem dominante, mas que, ao fim, alcançam os mesmos resultados. Para uma delas, o materialismo mecanicista, qualquer aspecto ideológico é demonizado, pois acredita que a ruptura social dar-se-á por um processo revolucionário de forma evolutiva e mecânica, descartando as interferências subjetivas para atingir tal fim. Enquanto isso, os crítico-reprodutivistas orientam-se, sem perceber, por um

determinismo muito próximo do positivismo, ao apontar para a educação como principal mecanismo ideológico da ordem dominante, não reconhecendo que os complexos sociais são ontologicamente determinados pelas relações materiais; em segundo lugar, elegem a ciência como complexo não ideológico, concebendo a produção científica como o único meio confiável para se chegar à verdade e se livrar da ideologia que obscurece a consciência, como se a própria ciência não fosse ideológica e independentes da produção econômica, que numa determinada época estabelece seus vínculos e necessidades.

Logo, o entendimento da capacidade das decisões inerentes ao próprio indivíduo humano impossibilita qualquer suposição fatalista que, hipoteticamente, explicaria as relações sociais fundadas no capital como resultados da natureza dos homens. Desse modo, nem o mecanicismo, o pensamento reprodutivista ou qualquer outra teoria fundada em especulações vazias, que se distanciem da realidade, podem conter elementos importantes para a compreensão do mundo objetivo.

A educação é capaz de contribuir de forma incontestável para que os educandos adquiram uma consciência que não esteja subsumida aos objetivos instituídos pelas classes dominantes, principalmente os educandos pertencentes à classe trabalhadora, desde que no interior destas instituições de ensino haja *educadores educados* numa ideologia que se contraponha ao domínio econômico da sociedade vigente. Pois as condições que estão postas pela sociedade capitalista também facultam a criação de uma ideologia contrária a este modo de produção, de maneira que o papel dos trabalhadores na realidade social contemporânea, mediante suas decisões, pode, sem dúvidas, fundar uma realidade objetiva distinta da estrutura social estabelecida pela ordem econômica burguesa.

Portanto, a sociedade não se move por leis mecânicas, nem por determinações subjetivas, mas sempre parte de uma realidade material que oferece condições reais para mudanças e rupturas, e, por mais que existam condições concretas favoráveis, necessita de uma ideologia revolucionária bastante elevada, que conduza à ruptura radical com o ordenamento socioeconômico capitalista, persistindo o desenvolvimento social numa outra forma de sociabilidade justa, igualitária e verdadeiramente emancipada.

Diante do exposto, a presente dissertação busca sintetizar o que vem sendo colocado até o momento, formulando como síntese da problemática investigada a seguinte questão norteadora: **qual o papel socioideológico desempenhado pela educação institucional no contexto da crise do capitalismo contemporâneo?**

Para a realização deste trabalho utilizou-se uma vasta pesquisa bibliográfica através do método da ontologia marxiana, tendo por base o pressuposto de que este é o único método

capaz de entender de maneira substantiva o objeto estudado, pois este método não está circunscrito a análises lógicas e/ou gnosiológicas adotados por outros métodos de pesquisa como o positivismo ou o empirismo. Assim, este método orienta-se através da realidade objetiva, numa compreensão da totalidade e das várias determinações que se manifestam na sociedade.

De maneira diferente de como é comumente tratado o objeto da investigação por outros métodos, o método desenvolvido por Marx nunca parte de conjecturas puramente abstratas, sem o reconhecimento da objetividade como momento fundante da totalidade social. Assim sendo, o conhecimento da realidade proposto pelo método marxiano deve ser baseado nos aspectos materiais, que não dependem das convicções pessoais ou das possibilidades cognitivas, mas da realidade concreta, e de como ela de fato se apresenta, observando o ser-precisamente-assim e todas as categorias que mantêm uma relação codeterminante entre si no mundo dos homens. “O objeto de pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 22). De acordo com Morais:

Do ponto de vista ontológico, conhecer significa desvelar e reproduzir teoricamente o concreto real, no plano de consciência, como concreto pensado. Neste sentido, o procedimento de investigação e de exposição é regido pela lógica imanente ao objeto real, constituindo-se este último em critério de verdade e método. (MORAIS, 2004, p. 49).

Por conseguinte, a perspectiva metodológica utilizada entende que a própria consciência individual e genérica sofre as determinações da realidade objetiva, mantendo ações reflexivas que se fundam na maneira como os homens produzem e reproduzem sua existência, que num longo processo histórico afasta o ser singular humano das barreiras naturais comuns aos outros seres orgânicos e o aproxima de um tipo de existência mais puramente social. Assim, a consciência do indivíduo surge no exato momento em que a sociedade humana mantém com a natureza um intercâmbio orgânico, que no processo de objetivação e exteriorização produz objetos que atendam às necessidades dos indivíduos e desenvolvam seu ser em-si, ao mesmo tempo em que elevam toda a sua generidade social num ser para-si. Segundo Netto (2011, p. 23), “isto significa que a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto”.

Desta forma, no método marxiano, a compreensão da legalidade do mundo objetivo só pode ser alcançada quando parte da gênese concreta da realidade concreta. Mesmo categorias como a ideologia, que se apresentam de maneira abstrata na consciência, encontram sua origem fundante na realidade social, que tem sua protoforma na categoria do trabalho, de modo que o homem, ainda próximo das bases puramente biológicas, pôde dar um salto ontológico em direção a sua existência como ser social. A partir daí, também foi possível encontrar a origem dos complexos da sociedade, sem os quais o afastamento do homem das barreiras naturais não seria possível, e que conduziu o gênero humano a uma relação superior, se comparada a sua forma pré-humana.

Portanto, seria impossível entender o fenômeno ideológico na educação sem partir da perspectiva do método utilizado por Marx, pois apenas compreendendo o processo social em suas bases materiais podem-se pôr as condições de uma apreensão confiável da realidade. Ou seja, entender a ideologia como um epifenômeno da produção material, da reprodução biológica ou de um *espírito absoluto* não é possível revelar a complexidade que envolve tal categoria. A partir da perspectiva metodológica de Marx e Lukács, deve-se entender que tanto o momento da subjetividade (a consciência) como o da objetividade são elementos dialéticos que fazem parte do mesmo estatuto ontológico, já que sofrem os nexos causais das ações reflexivas que se reproduzem na sociedade. A análise isolada de um complexo pode certamente ser deformada, haja vista que não se tem como separar o desenvolvimento individual do homem de sua generidade, como também da totalidade social da qual faz parte. Ainda conforme Netto:

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, de criticá-los e revisá-los, e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa. (Ibidem, p. 25, grifo do autor).

A partir da análise de Netto, percebe-se que o sujeito deve apropriar-se do objeto de investigação em seus detalhes e em suas formas de desenvolvimento, além de entender, sobretudo, como são efetivadas as conexões entre os complexos sociais e a matéria da realidade que forma a totalidade universal. A objetividade do conhecimento teórico deve estar preocupada com a essência do objeto investigado, que independe da consciência do investigador, mas depende em grande parte da qualidade dos conhecimentos acumulados, expondo-os a uma rigorosa crítica racional, em que “[...] a teoria é o movimento real do

objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento)” (Ibidem, p. 21, grifo do autor).

Feitas as devidas considerações sobre o método adotado nesta pesquisa, o pressuposto que dá forma aos construtos teóricos que permearam esta produção científica demandou que a presente dissertação fosse dividida em quatro capítulos, que procuram, à luz do método da ontologia marxiana, compreender as funções ideológicas da educação no atual momento histórico, momento em que a crise estrutural capitalista aproxima cada vez mais a sociedade do caminho da barbárie, e que, com os processos de reprodução globalizada, consegue ampliar consideravelmente os níveis de miséria no mundo, inclusive nos países centrais, que durante muito tempo lograram altos índices de desenvolvimento econômico.

O primeiro capítulo trata dos fundamentos histórico-filosóficos que deram origem às primeiras definições de ideologia e, em seguida, a sua apreensão a partir da perspectiva ontológica de Marx e Lukács. Desse modo, destaca-se a adoção das categorias teleologia primária e teleologia secundária, buscando defini-las e distingui-las conforme as investigações de György Lukács, cujas elaborações teóricas são fundadas nas pesquisas realizadas por Marx a respeito do capitalismo e de todos os fenômenos que dele emanam.

De acordo com Lukács (1986, p. V) na *Ontologia do Ser Social*, a ideologia somente pode ser identificada como tal “[...] depois de ter se tornado veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade [...]”. Esta definição de ideologia vem aprofundar algumas questões já colocadas por Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã*, visto que ambos os filósofos demonstram que todos os fenômenos sociais estão intimamente relacionados com a produção material da sociedade num determinado tempo histórico. Nesta obra, Marx e Engels desferem severas críticas à produção filosófica dos hegelianos de esquerda, evidenciando os equívocos das proposições teóricas desenvolvidas por estes filósofos e acusando-os de não superar os limites já colocados por Hegel.

Nas teses sobre Feuerbach (*Ad Feuerbach*), de 1845, Marx, na clássica décima primeira tese, afirma: “Os filósofos apenas *interpretam* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 535, grifo do autor). Nessa citação, Marx defende de maneira clara e inequívoca a tese de que mesmo os fenômenos ideológicos, ou melhor, as manifestações da consciência são constituídas a partir de uma realidade material que funda a sociedade e tudo o que dela deriva, de modo que qualquer intenção que pretenda transformar a sociedade não deve ser apenas imaginada, idealizada ou representada pela mente, mas deve, obrigatoriamente, objetivar-se a partir de uma ação no campo efetivo da

realidade concreta. Destarte, a produção científica desenvolvida por Marx foi fundamental para demonstrar a importância do papel da subjetividade para a constituição do mundo dos homens e das suas relações sociais estabelecidas pela ideologia ao longo da história, mesmo num período anterior à sociedade de classes.

No mesmo capítulo, procura-se demonstrar a função social da educação no sentido *lato* (amplo) e em seu sentido estrito (restrita às instituições de uma dada sociedade de classes), identificada como um pôr teleológico secundário, que se inicia num momento que antecede as classes sociais e que desemboca, posteriormente, numa sociedade regida por conflitos entre classes de interesses antagônicos, que no ordenamento capitalista encontra seu momento mais perverso. A definição de educação proposta por Lukács (2010) demonstra claramente a condição ideológica a ela inerente; segundo o filósofo húngaro (2010, p. 17), a educação na sociedade humana “[...] consiste em influenciar os homens a fim de que, ante as novas alternativas de vida, reajam no modo socialmente desejado”.

O segundo capítulo aborda os pressupostos teóricos que definem as concepções de ideologia na educação, adotados pelos crítico-reprodutivistas Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Esses pensadores serviram/servem de grande inspiração para as teorias educacionais críticas à ordem dominante, utilizando fundamentos marxistas para defender tais princípios teóricos. Tanto para Althusser (1985) como para Bourdieu e Passeron (2010), a ideologia tem como binômio fundamental, na ordem capitalista, “a família e a escola”, que sob o controle do Estado ou de grupos e classes sociais estabelecem uma específica forma de agir e pensar nas classes dominadas. Contudo, essas teorias cometem imensos equívocos em suas análises sobre os aspectos ideológicos assumidos pela educação, embora nos dias atuais ainda sejam vigorosamente defendidas por inúmeros educadores.

Apesar de ambas as teorias culminarem na mesma perspectiva que entende a escola como um espaço exclusivo de reprodução da ideologia dominante, entre as duas encontram-se diferenças em relação aos mecanismos utilizados para incutir na consciência dos indivíduos a ideologia dominante. Enquanto para a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, de Louis Althusser, o aspecto primordial da escola é o repasse de uma ideologia que mantém todos os educandos assujeitados à sociedade sob o controle capitalista, ainda que educadores “heróis” se esforcem, a própria lógica da escola orienta para a reprodução ideológica dominante, de forma muito semelhante à Igreja em seu período de dominação, pois também estabelece regras de moral, comportamentos e conhecimentos que os identificam neste modelo de sociabilidade, seja na forma de explorados, seja na de exploradores. Já para a teoria da violência simbólica a escola cumpre a função de reforçar a dominação material, dissimulando

as relações econômicas dominantes numa sociedade de classes do tipo capitalista, cujo poder simbólico imprime uma cultura de subserviência e aceitação do *status quo*, proveniente, em especial, dos sistemas de ensino.

No terceiro capítulo, procura-se analisar como as crises econômicas do capital afetam a produção acadêmica nas instituições de ensino, principalmente após a derrocada dos países pós-capitalistas, dando margem a que ideólogos capitalistas, a exemplo de Francis Fukuyama (1992), defendam o *fim da história* e, conseqüentemente, o fim das ideologias, condenando a sociedade a valores éticos, políticos e econômicos regidos pelas teorias liberais burguesas.

Para o sociólogo nipo-americano, existe uma essência humana que conduz os indivíduos ao desejo de reconhecimento, motivo que torna inviável qualquer tentativa de fundar uma sociedade igualitária, já que neste tipo de sociedade seria suprimido o desejo natural dos homens de serem reconhecidos como melhores e/ou superiores: “Em nossos dias o comunismo começa a ser superado pela democracia liberal porque apresenta uma falha muito grave na sua forma de reconhecimento”, afirma Fukuyama (1992, p. 20). Desta maneira, Fukuyama imprime características inextricavelmente pertencentes à natureza humana; para isso, procura fundamentos teóricos em Platão, Nietzsche e Hegel, retornando a questões tratadas por Marx em *A Ideologia Alemã*, quando se subverte a realidade a partir de construções teóricas que não possuem um solo real que a sustente, transformando questões objetivas da sociedade em problemas metafísicos.

Ainda no terceiro capítulo, procura-se investigar a educação e os fatores ideológicos reproduzidos justamente na crise do capitalismo contemporâneo, que Mészáros identifica como uma crise que afeta toda a estrutura socioeconômica do capital. Segundo ele, a crise estrutural distingue-se das frequentes crises cíclicas do capital porque possui um caráter universal que atinge todos os setores da sociedade numa escala maior e mais extensa do que as crises que apenas afetam setores, regiões, países etc. Para Mészáros (2002, p. 797, grifo do autor), “[...] uma crise estrutural não está relacionada aos limites *imediatos*, mas aos limites *últimos* de uma estrutura global”. Ou seja, a economia capitalista chegou a um estágio que não mais consegue se reproduzir sem aumentar consideravelmente seu potencial destrutivo, conduzindo a humanidade à maior de suas contradições: produzir riqueza e ao mesmo tempo condenar a vida humana à extinção. A partir daí, procura-se compreender como a crise estrutural do capital determina as relações ideológicas na educação, no que tange à formação dos educandos, especialmente os que pertencem à classe trabalhadora.

Por fim, no último capítulo, analisa-se a importância de uma perspectiva educacional (num sentido *lato* ou *estricto*) que fomente a formação de uma subjetividade que rompa com a

ideologia dominante, falsa consciência ou não, impressa pelo ordenamento capitalista com mais ênfase aos filhos da classe proletária. Acredita-se que a educação tem funções bem específicas a fim de contribuir para a elevação da consciência dos indivíduos, pois, como afirma Mészáros (2005, p. 77), a educação “[...] pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”, de modo que possa resultar numa ideologia que conduza a classe proletária a interferir na realidade imposta pelo capital, contrapondo-se à ideologia disseminada por esta ordem econômica, segundo a qual estaria neste modo produção um ordenamento social insuperável.

Porém, para que isso aconteça tornam-se necessários *educadores educados* que possam interferir nas circunstâncias que foram determinadas pelas gerações passadas, pois estas imposições materiais que se impõem à consciência do homem também podem ser modificadas. Portanto, não se podem retirar as condições históricas que produzem o mundo dos homens caso se entenda que os processos produtivos que medeiam a sociedade humana criam uma autêntica possibilidade de irromper com uma dada estrutura social.

Contudo, não é suficiente que a realidade material contenha as possibilidades de superação, se não há uma ideologia qualitativamente elevada que possa interferir nesta realidade. Lukács (1986, p. XCVII) afirma que é imprescindível e fundamental que o desenvolvimento econômico ofereça as condições necessárias à suplantação do modo de produção capitalista, mas para atingir este objetivo carece “[...] do maior equipamento ideológico, da ideologia produzida, conservada e elevada a nível superior pela continuidade do desenvolvimento social”. Isso significa dizer que as possibilidades materiais de uma revolução não passam de possibilidades sem que os reais sujeitos históricos estejam cientes da ação que devem empreender contra as condições vigentes.

O capítulo é concluído com destaque para uma educação de caráter socialista como alternativa na construção de um projeto societário emancipador, no qual os indivíduos poderão se desenvolver unilateralmente em oposição ao processo formativo que se dá na sociedade capitalista, em que conhecimentos, de modo direto ou indireto, se restringem à produção de mercadorias. Além disso, mesmo os poucos que possuem uma considerável educação de “qualidade”, como é o caso dos membros das classes dominantes, são formados por uma educação igualmente alienada. Enfim, as contradições manifestadas no capital, desde sua gênese, produzem não somente a classe que pode provocar sua aniquilação, mas também todas as condições materiais e subjetivas necessárias para retirar a sociedade humana da pré-história.

O objetivo deste trabalho acadêmico, portanto, consiste em demonstrar que a teoria do fim da história e do fim das ideologias apenas representa mais uma estratégia ideológica do capital, num momento em que este apresenta problemas em suas estruturas econômicas, que, segundo Mészáros (2002), não podem ser resolvidos dentro de seus limites. Nesse ínterim, a educação pode assumir tanto um caráter reprodutivo dos interesses dominantes como converter-se em uma ideologia que se contraponha à ordem capitalista vigente.

Cabe destacar que a categoria trabalho continua central para a superação do capitalismo, não sendo, entretanto, somente as condições materiais econômicas que irão determinar as transformações sociais. Isso só ocorrerá com a interferência do trabalhador como sujeito histórico, de modo que compete à educação, comprometida com o fim da sociedade de classes, mobilizar-se em face das necessidades de superação dessa ordem econômica a propósito de uma elevação das condições subjetivas da classe trabalhadora.

Portanto, as expectativas desta produção acadêmica repousam sobre a possibilidade de esclarecer os princípios ideológicos que regem a educação fora e/ou dentro de uma sociedade de classes, especialmente suas manifestações a partir das crises capitalistas da contemporaneidade, procurando se confrontar com as elaborações teóricas desenvolvidas, idealisticamente por alguns pensadores, que entende a educação como critério suficiente e inquestionável de transformação social, ou com aquelas posições que, de maneira absolutamente contrária, demonizam a educação ao acreditarem que sua função social precípua é reproduzir ideal e objetivamente os interesses da classe dominante.

Espera-se, assim, que todo o esforço empreendido para realização deste trabalho científico possa contribuir para compreensão dos fenômenos ideológicos que se manifestam no ordenamento socioeconômico capitalista, que em períodos de crise aviltam de maneira mais rigorosa as condições de existência dos trabalhadores, sem que haja uma ação efetiva que proponha a superação do capital. Dessa maneira, entende-se que as questões levantadas por esta dissertação não deve estar circunscritas somente ao espaço acadêmico, mas possa ser discutida de forma ampla e abrangente em todos os âmbitos e movimentos sociais que se preocupam com a verdadeira emancipação humana.

1 PRINCÍPIOS ONTO-FILOSÓFICOS DA IDEOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

Ideologia!
Eu quero uma pra
*viver.*⁶
(Cazuza)

A ideologia vem sendo objeto de estudo de muitos pensadores ao longo da história, antes mesmo de ter recebido esta terminologia, pois, desde Sócrates e Platão, os filósofos têm se preocupado com a validade dos conhecimentos adquiridos, ao perceberem que, de alguma forma, a realidade estava sendo subvertida por fatores que não conseguiam desvendar naquele momento. A preocupação de Platão, como a de outros filósofos que vieram depois dele, centrava-se no que era conhecimento verdadeiro ou falso, realidade ou ilusão. Na alegoria da caverna, Platão procura demonstrar que só o conhecimento verdadeiro (*episteme*), conquistado a partir da razão, oferece as condições necessárias para a formação de um governante justo, de modo que os reis deveriam ser filósofos. Obviamente, o filósofo ateniense não considerava os fatores objetivos que influenciam a consciência dos indivíduos, porquanto apenas o conhecimento não é virtude suficiente para o desenvolvimento da práxis social, sem atentar para outros fatores que compõem a complexidade da sociedade humana.

Contudo, o mais importante dessa pequena passagem do livro VII de *A República* está nas descrições realizadas por Platão, que mais tarde serviu de base para a formulação de conceitos básicos sobre a ideologia. Algumas destas descrições feitas por Platão não perderam completamente a sua atualidade, pois quando se pensa em homens presos no fundo de uma caverna, imobilizados, obrigados pelas circunstâncias a olhar sempre para frente, baseados apenas em imagens falseadas, pode-se dizer muita coisa a respeito da ideologia dominante do mundo contemporâneo.

Mészáros, na obra *Filosofia, Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação*, conta a lenda de Menênio Agripa, que também serve de ilustração para desvelar a importância da ideologia na história dos homens. Assim conta o filósofo húngaro:

⁶ CAZUZA. **Ideologia**. Rio de Janeiro: Polygram, 1988.

Desde que Menênio Agripa se dirigiu aos grevistas romanos que ocupavam o Monte Sagrado no século VI a. C., vem sendo defendida em inúmeras ocasiões a concepção orgânica da ordem social. Segundo o tão reverenciado cônsul romano – que, em palavras características da *Enciclopédia Britânica*, era “conhecido como um homem de pontos de vista moderados” – cada camada social tem seu “lugar próprio” no grande organismo. As camadas inferiores devem obter sua satisfação a partir da “glória reflexa” e, independentemente de sua inferioridade, ser consideradas “igualmente importantes” para o funcionamento do organismo a que pertencem. (MÉSZÁROS, 2008, p. 7).

Esse exemplo mostra a forma como o poder da ideologia dominante cristaliza nos indivíduos o sentimento de pertencer a um modelo de sociedade que, mesmo colocados como inferiores, conformam-se com essa condição porque se faz crer que a natureza de cada indivíduo contém os elementos fundantes que produzem sua posição de classe num determinado tipo de organização social. Logo, o poder dominante convence a essa camada “inferior” de que, apesar de tudo, ela possui importantes atribuições na sociedade, ainda que sejam aspectos funcionais e orgânicos.

Desse modo, percebe-se que apenas o poder material dominante não possui as possibilidades de ajustamento social, devendo a ideologia atuar na consciência dos grupos dominados com o intuito de desmobilizá-los sobre qualquer intenção que se volte contra a classe que domina. Por isso a carência material e espiritual encontrada entre as classes subalternas já seria um pressuposto fundamental para que os grupos dominados interviessem no modelo de sociedade vigente; entretanto, a ideologia dominante tem como princípio justamente o controle das massas, para que não ocorra algum confronto além do campo das discussões circunscrito pelo regime do comando legitimador.

A ideologia burguesa, portanto, transmite através de sua ideologia a preocupação com o bem comum de toda a sociedade, independentemente das condições físicas, intelectuais, étnicas e, sobretudo, sociais. Desse modo, o tom alentador dos princípios éticos burgueses busca promover a paz social num modelo de sociedade que por si só mantém uma relação insustentável entre as classes que a compõe na atualidade contemporânea, visto que a ética capitalista apenas dissolve ideologicamente os conflitos de classe. Assim, os mecanismos ideológicos dos quais o capitalismo se utiliza procuram transmitir uma representação de interesses universais que oculta o seu verdadeiro caráter opressor, pois a dissimulação ideológica da não-ideologia intenta inculcar na sociedade um tom conciliador, que pode deixar de existir assim que os interesses dominantes exigirem uma nova tomada de atitudes que favoreçam a estabilidade do sistema econômico. Sobre isso Mézszáros tece as seguintes considerações:

É claro que a ideologia dominante tem interesse patente na preservação do *status quo*, no qual inclusive as mais clamorosas desigualdades já estão “estruturalmente” entrincheiradas e protegidas. Portanto, ela pode se permitir ser “consensual”, “orgânica”, “participativa” e assim por diante, reivindicando, assim, também a manifesta justiça da “moderação”, “objetividade” e “neutralidade” ideológica dominante. (Ibidem, p. 7).

O poder demonstrado pela ideologia dominante a partir de seu aparato político-ideológico garante a supremacia sobre as classes dominadas mediante a introdução de determinados valores, comportamentos e intenções que paulatinamente conduzem a classe subjugada a aceitar de forma passiva as condições postas pelo tirânico ordenamento social. Outro fator preponderante do discurso dominante encontra-se em induzir as classes subalternas a ver no capitalismo o único modo de produção possível no mundo contemporâneo, buscando eliminar a natureza revolucionária do proletariado, pois o poder material e, por conseguinte, espiritual que possui a classe hegemônica consegue mitificar seus adversários como grupos de desordeiros, incultos e ignorantes (MESZÁROS, 2008). Além disso, as recompensas e subornos oferecidos pelo capital vêm até o momento tendo mais efeito do que a utopia⁷ do projeto de uma sociedade igualitária e verdadeiramente emancipada.

A ideologia tem sido a preocupação de uma significativa parte dos pensadores em toda a história da filosofia. Sua existência data da origem do homem como ser social, já que a ideologia pode ser entendida como um pôr teleológico que procura inculcar na consciência dos indivíduos um determinado comportamento esperado, principalmente num período histórico em que imperavam escassas condições de existência. Por isso, mesmo uma sociedade sem a divisão de classes requeria elementos ideológico-morais, místicos e educacionais que pudessem contribuir para os interesses de toda a comunidade.

Somente em Marx, e depois em Lukács, a ideologia supera os limites epistemológicos que até então a ela eram reservados. Não se tratava mais de saber se a interpretação dos fenômenos ideológicos era verdadeira ou falsa, mas de relacionar a consciência dos indivíduos a determinados eventos históricos e sociais de um específico modo de produção. Para Marx e Engels (2007), a consciência produzida estava intimamente relacionada com a forma como os homens mantinham suas relações de produção, ou seja, o modo de produção de cada tempo histórico exigia determinado tipo de consciência, de maneira que numa

⁷ O termo utopia, aqui, se refere ao seu sentido original, que vem do latim: U (prefixo de negação) e **TOPOS** (lugar), ou “lugar nenhum”. Ou seja, um lugar que não existe, mas que pode existir. Esta palavra foi utilizada pela primeira vez pelo filósofo Thomas Morus em seu livro *Utopia*, no qual imaginava uma sociedade sem desigualdades.

sociedade de classes do tipo capitalista as classes antagônicas assumem posições e interesses distintos. Assim sendo, as condições materiais e econômicas também produzem, em cada época, complexos sociais que corroboram para a formação subjetiva da sociedade. Segundo Marx, as relações que se estabelecem na sociedade geram

[...] as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-os às suas últimas consequências. Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições de vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 2003, p. 5).

Vale dizer, a consciência ideológica não se faz em si mesma, não podendo ser reduzida a aspectos meramente lógico-gnosiológicos, visto que toda e qualquer mediação entre os homens pressupõe uma existência material. Baseado nos mesmos princípios, Lukács (1986) define ideologia como um modo de representar a realidade através de ideias que tornam possível o desenvolvimento consciente e operativo da práxis social. A existência da ideologia independe de sua localização histórica, pois se assume como uma categoria universal que existe fora ou dentro da sociedade de classes.

Lukács (2010) admite existirem dois tipos de pões teleológicos: um primário e outro secundário. O pões teleológico primário é aquele diretamente envolvido no processo de transformação da natureza, quando o indivíduo projeta em sua mente o fim desejado antes mesmo de efetivá-lo na realidade concreta, admitindo que

Todos os atos teleológicos do metabolismo da sociedade com a natureza desencadeiam legalidades naturais existentes independentemente deles, ainda que, em muitos casos, que com o desenvolvimento vão se multiplicando, trata-se de descobertas na preparação de tais atos; estes podem impor-lhes uma nova forma de objetividade que ainda não existia na natureza [...], mas isso tudo não muda em nada o fato básico de que pelo pões teleológico se desencadeiam séries causais; pois conexões, processos teleológicos próprios etc. não existem em si de modo algum. (LUKÁCS, 2010, p. 52).

Já o pões teleológico do segundo tipo é aquele que pretende estabelecer para a sociedade, ou para os indivíduos particulares, um determinado comportamento. Dessa forma, a ideologia deve ser enquadrada como um pões teleológico secundário, dada a natureza de seus objetivos, com a qual pretende em cada tempo histórico atender a específicas necessidades sociais. Em resumo, complexos sociais como a política, o direito, a religião, a filosofia, a arte e a educação assumem papéis importantes para alcançar os posicionamentos exigidos pela sociedade em questão, sendo a educação o único pões teleológico de segundo tipo que não só

cumpra a função ideológica de dirimir conflitos, independentemente da sociabilidade vigente, mas que também possui a finalidade de transmitir os conhecimentos acumulados e decantados de geração em geração, importantes para a produção e a reprodução das necessidades sociais de cada momento histórico.

Este capítulo pretende fazer de maneira breve um levantamento histórico dos filósofos que pensaram o fenômeno da ideologia, a exemplo de Platão, Nicolau de Cusa, Francis Bacon, Destutt de Tracy, Kant e Hegel, procurando demonstrar que apenas com Marx e Engels esta categoria ganhou contornos mais precisos, principalmente porque os estudos dos filósofos alemães indicam que a ideologia é um fenômeno que resulta das formas sociais que os homens vêm produzindo ao longo da história a partir de suas relações econômicas.

A ideologia pretende internalizar valores, ideias e comportamentos fundamentais para a reprodução social, a fim de viabilizar os interesses de uma determinada sociedade, que num modo de produção dividido em classes consiste em vantagens individual-particulares. Desse modo, entende-se que desde a gênese do ser social a educação cumpre a função de reproduzir os conhecimentos transmitidos por gerações, além de também imprimir as perspectivas ideológicas da práxis social humana mediante o repasse de saberes, crenças, valores e comportamentos fundamentais num dado momento histórico. Logo, pode-se constatar que a sociedade está permeada por relações educativas, sejam de ordem formal ou informal, que não apenas possuem o objetivo de desenvolver conhecimentos e habilidades, mas, sobretudo, o de disseminar comportamentos e concepções importantes para reproduzir um específico modelo de sociabilidade. Segundo Lukács (2010, p. 17), a educação “[...] consiste em influenciar os homens a fim de que, ante as novas alternativas da vida reajam no modo socialmente desejado”.

O próximo item buscará traçar, numa perspectiva ontológica, os fundamentos históricos e as bases filosóficas da ideologia a partir de algumas concepções que foram fundamentais para se chegar aos princípios defendidos por Marx, que, até hoje, geram polêmicas para aqueles que acreditam no sentido negativo conferido à ideologia pelo filósofo alemão, entendimento este absolutamente combatido por esta pesquisa.

1.1 Fundamentos histórico-filosóficos da ideologia

Consta na citação de Karl Marx e Friedrich Engels em *A ideologia Alemã* uma observação que viria a se tornar clássica: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (2007, p. 47). Esse pensamento implicaria o esgotamento de qualquer

discussão acerca do problema da ideologia, uma vez que Marx e Engels não deixam dúvidas quanto à importância da ideologia para assentar nas classes dominadas os princípios, dogmas, doutrinas e comportamentos que esta parcela da sociedade deve possuir, visando à produção e à reprodução de uma realidade fundada em classes sociais, sob o domínio capitalista ou de outros modos de produção que se fundavam na exploração do trabalho.

Entretanto, observam-se equívocos históricos sobre a compreensão que Marx e Engels possuíam a respeito dos fenômenos ideológicos. Muitos teóricos, ao se basearem apenas em trechos isolados da obra acima citada, atribuíram aos dois pensadores concepções semelhantes à de intelectuais que os precederam na história da filosofia e que sempre estiveram limitados à ideologia numa visão que não conseguia se desprender de uma perspectiva lógico-gnosiológica.

Pode-se afirmar inequivocamente que foi Platão (348-347 a.C) o primeiro filósofo a pensar sobre os efeitos da ideologia na condução da sociedade, mesmo antes da criação do termo. Na famosa alegoria da caverna, no livro VII de *A República*, o pensador ateniense reproduz um suposto diálogo entre Sócrates, Glauco e Adimanto (estes últimos, irmãos de Platão), no qual imagina homens presos no fundo de uma caverna desde o nascimento, numa condição tal que não conseguiam nem ao menos se mover, de modo que a única coisa que poderiam avistar eram as sombras de objetos, pessoas ou animais refletidos no fundo da caverna, devido a uma fogueira que se encontrava atrás dos prisioneiros. Assim conta Platão em *A República*:

Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Então lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente, sendo incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que queima ao longe, numa elevação, por detrás deles [...]. (PLATÃO, 2000, p. 210).

Platão utiliza Sócrates como seu interlocutor para afirmar a condição humana de se estar preso num processo de contínua ignorância, entendendo que as sombras são reflexos da realidade subvertida. Com isso, o filósofo procurava afirmar os frequentes equívocos de interpretação da realidade, experimentados pelos indivíduos que se mantinham presos a convicções pautadas no mundo sensível. Isto é, aqueles que supunham a verdade com base em suas impressões primeiras, a partir dos órgãos sensitivos, corriam consideráveis riscos de ter a compreensão correta do mundo comprometida. Na mesma obra, Platão também imagina a possibilidade de um dos prisioneiros da caverna se desprender de suas amarras; para ele, de

início, esse homem vacilaria em sair da caverna, depois teria dificuldades em olhar para a luz do Sol, representativo do conhecimento (*Episteme*), preferindo, naquele primeiro momento, continuar no conforto das sombras (*Doxa*), representado pelas opiniões passíveis de enganos. Logo, conforme o filósofo, bastaria o conhecimento em si mesmo como negação da ignorância e como fator preponderante para o entendimento da realidade, de modo que apenas os filósofos teriam as habilidades necessárias para conduzir a vida pública na *polis*. No entanto, advertia que o homem que saiu da caverna tenderia a ser rejeitado e até morto por aqueles que não obtiveram a mesma sorte (PLATÃO, 2002).

Nicolau de Cusa (1401-1464), filósofo alemão da Idade Média, séculos mais tarde, segue um princípio muito semelhante ao de Platão, sustentando a ideia da *douta ignorância*, ou seja, a sabedoria parte do reconhecimento da própria ignorância. Para Cusa, Deus é o máximo absoluto, estando o homem preso aos limites do mundo imperfeito e relativo (KONDER, 2002). Tanto para Platão quanto para Cusa, o conhecimento era a preocupação constante de todos aqueles que pretendiam apreender a realidade sem imperfeições. No caso dos filósofos supracitados, estaria no mundo sensível o entrave para a elevação da consciência humana e, por conseguinte, a compreensão do mundo como ele verdadeiramente é, e não como comumente se percebe ou é representado.

Já para Francis Bacon (1561-1626), a ordem apresenta-se de modo contrário. Estariam nos equívocos criados pela mente os desvirtuamentos e empecilhos para o entendimento humano da realidade. Para ele, “vários ‘ídolos [...] assediam a mente dos homens, dos preconceitos pessoais à sensibilidade a evidências contrárias e excesso de confiança na clareza de princípios supostamente *a priori*, ou ‘noções básicas’” (COOPER, 2002, p. 257, grifo do autor). O pensador inglês havia defendido tal teoria na obra *Novo Organum*, publicada em 1620. Bacon menciona quatro ídolos, que aqui são explicados fluentemente por Leandro Konder:

Os *ídolos da tribo* eram as conveniências específicas do gênero humano, que os homens acreditam que são, automaticamente, a expressão correta da realidade da natureza e do mundo. Os *ídolos da caverna* eram as conveniências de cada indivíduo como tal, que levam cada pessoa a acreditar que sua opinião tem, naturalmente, validade geral. Os *ídolos do foro* provinham da comunicação entre os indivíduos através da linguagem e da imperfeição das palavras, o que resulta numa adaptação dos homens à inépcia comunicativa. Por fim, havia os *ídolos do teatro*, resultantes do fato de que todas as ideias – filosóficas, científicas ou meras crendices e superstições – chegam à alma crédula da população na forma de “verdades” *encenadas*, sancionadas pela autoridade da tradição e fortalecidas por sua capacidade de simplificar ideias, tornando-as agradáveis e lisonjeiras para as pessoas. (KONDER, 2002, p. 19, grifo nosso).

Pode-se entender, mediante as considerações de Konder a respeito dos construtos teóricos de Bacon, que o problema da ideologia assenta-se exclusivamente no campo da ciência, pois, segundo o pensador inglês, o “falso” deve ser analisado e confrontado através de estatutos puramente teóricos. De modo contrário, as elaborações filosófico-científicas dos pensadores vinculados ao materialismo histórico e dialético entendem que as distorções da realidade têm seu momento fundante na própria objetividade (VAISMAN, 1986). Para Bacon (1999, p. 41), “O intelecto humano, mercê de suas peculiaridades, facilmente supõe maior ordem e regularidade nas coisas que de fato nelas se encontram”, ou seja, o intelecto humano é constantemente afetado por fenômenos expostos à mente que se encontram nos limites da própria natureza humana, nas relações com outros indivíduos ou em regras impostas a partir de determinadas convicções filosóficas.

Contudo, apesar de todos os filósofos aqui tratados terem se preocupado com os fenômenos que interferiam no entendimento da realidade, apenas com Antoine Destutt de Tracy (1754-1836), inspirado nos iluministas clássicos, é que surge o termo *ideologia*, no livro *Elementos de Ideologia*, publicado em 1801. Neste livro, a ideologia aparece como uma importante disciplina filosófica que constituiria os fundamentos científicos para se compreender a realidade. Tracy considera a ideologia a ciência das ideias, maneira eficaz para descobrir a fonte delas e seus limites para afirmar a certeza das coisas. Destutt de Tracy supôs que o conhecimento era organizado pelas ideias, de modo que se fosse possível entender como essas ideias eram formadas a partir das sensações, encontrar-se-ia o caminho adequado para compreender o mundo e torná-lo melhor. Segundo Konder:

[...] a perspectiva derivada dessa concepção do conhecimento foi entendida como a doutrina segundo a qual a consciência era *produto do meio*. A *realidade objetiva* chegava à compreensão dos homens por meio de impressões sensoriais, que depois se complicavam na sofisticação das ideias. À medida que eram capazes de reconstituir esse processo formativo, através da *ideologia*, os homens refletiam com maior fidelidade o real, evitavam os delírios do subjetivismo e podiam se aperfeiçoar, aperfeiçoando o mundo em que viviam. (KONDER, 2002, p. 22, grifo do autor).

Observa-se que as concepções defendidas pelo filósofo iluminista partiam da consciência como mero epifenômeno da realidade objetiva, podendo apenas se limitar a entender como a realidade pode ser transmitida pelas vias sensoriais e como se complexifica nas ideias, de forma que a compreensão desse processo impediria os homens de caírem nas armadilhas das falsas ideias que poderiam ser geradas pela mente. Desse modo, o caráter apresentado pela ideologia no pensamento filosófico de Tracy não ultrapassa os limites da

subjetivação lógico-gnosiológica, já que impede que se enxerguem as “razões” históricas, materiais e dialéticas que envolvem tal questão.

O termo ideologia ganhou no decorrer da história um sentido negativo, que pode ser atribuído a Napoleão Bonaparte. Em meados do século XIX, existia um grupo de intelectuais chamados de “ideólogos”, do qual fazia parte Destutt de Tracy, cuja função era prestar um determinado tipo de assessoria aos grupos dominantes. Napoleão teria se enfurecido ao imaginar que tal grupo de intelectuais pretendia ensiná-lo a governar o Estado (KONDER, 2002), acreditando ser a ideologia, a partir daí, o “[...] produto de uma atitude teórica que não corresponde à realidade sociopolítica” (VAISMAN, 1986, p. 401).

Outros dois grandes intelectuais que se debruçaram sobre a análise da realidade foram Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831). Kant chega a admitir a verdade e o ser-em-si, porém, circunscrevendo as possibilidades humanas do entendimento à realidade, o que chamava de *revolução copernicana*, pois consistia em afirmar que os limites do encontro com a realidade está no entendimento do sujeito, e que o indivíduo deveria estar completamente submetido à própria impressão subjetiva:

Como nenhuma representação se refere imediatamente ao objeto, a não ser a intuição, nunca um conceito se referirá imediatamente a um objeto senão a qualquer outra representação desse objeto (seja intuição, seja conceito). O juízo é, pois, o conhecimento mediato de um objeto, por conseguinte, a representação de uma representação do objeto. Em todo juízo há um conceito aplicável a muitas coisas e que sob esta pluralidade compreende também uma representação dada, a qual se refere imediatamente ao objeto. (KANT, 2012, p. 39).

Nesta “revolução” proposta por Kant, acontecia justamente o contrário do que pensava Bacon: era o objeto que deveria se submeter às análises do sujeito. “Kant considera que não é o sujeito que, conhecendo, descobre as leis do objeto, quando é conhecido, que se adapta às leis do sujeito que o recebe cognoscitivamente” (REALE; ANTISSERI, 2005, p. 358). Entretanto, Kant consegue levantar questões fundamentais para o problema da ideologia, pois, “[...] fora da intuição, não há outra maneira de conhecer senão por conceitos” (KANT, 2012, p. 39), de forma que recoloca a importância do sujeito na teoria do conhecimento, além de reconhecer a “[...] a autonomia inerente à subjetividade [...]” (KONDER, 2002, p. 27), não permitindo que a subjetividade esteja absolutamente determinada pela objetividade.

Já Hegel procura outros caminhos para superar o impasse das teorias filosóficas clássicas, afirmando que tanto categorias como singular e universal quanto relativo e absoluto determinam-se reflexivamente. Segundo o filósofo do *espírito absoluto*, a dificuldade do homem em compreender essas questões está no fato de não “[...] conseguir superar a

estreiteza do horizonte do empirismo, já que a multiplicidade das árvores [...] nos impede de enxergar a floresta” (Ibidem, p. 27). A totalidade, portanto, para ele, é resultado da ação histórica empreendida pelos homens, que tem no Estado o ápice da condição humana, cujo indivíduo encontra-se em liberdade à medida que reconhece o poder estatal como um tipo de sociabilidade possível e uma espécie de cooperação fundada pela razão (KONDER, 2002). Para Hegel (1988, p. 262, grifo nosso), “[...] *o bem-fazer essencial e inteligente é, em sua figura mais rica e mais importante, o agir inteligente universal do Estado*. Comparado com esse agir, o agir do indivíduo como indivíduo é, em geral, algo tão insignificante que quase não vale a pena falar dele”. Hegel defende que o Estado corresponde a valores universais que superam qualquer tipo de distorção ideológica, questão que Marx posteriormente refuta ao demonstrar proposições absolutamente contrárias às de Hegel.

Nesse sentido, Marx produziu uma extensa obra que denunciava a inviabilidade da ordem capitalista como um sistema econômico eterno que, apesar de ter superado infinitas limitações na produção e na qualidade de vida da sociedade, no tocante aos outros modos de produção anteriores, jamais conseguiu superar as deficiências que, segundo ele, são insanáveis dentro da sua própria ordem econômica, pois à medida que este sistema econômico produz cada vez mais riquezas por meio do trabalho executado pela classe proletária, mantém esta classe desprovida das mínimas condições de existência. Marx percebeu que a implementação da tecnologia no desenvolvimento produtivo do capital significaria fatalmente a ampliação do desemprego e uma maior exploração da força de trabalho. Assim, Marx e Engels (2007) asseveram que para a burguesia garantir o domínio sobre a sociedade não era suficiente apenas o poder material, mas também um incisivo mecanismo ideológico que pudesse agir sobre a consciência da sociedade, tendo como principal finalidade o arrebatamento da consciência proletária, classe social que, segundo Marx, nasce com as contradições da própria sociedade capitalista.

Para Marx e Engels (2002), configurava-se algo inédito na história da sociedade de classes: uma classe social que assumia a tarefa histórica de provocar a derrocada da classe dominante, instituindo um paulatino processo rumo a uma sociedade definitivamente sem classes, pois as armas usadas pela burguesia contra o feudalismo agora se voltavam contra a própria burguesia. De acordo com esses filósofos, “[...] a burguesia não forjou apenas as armas que lhe trarão a morte; produziu também os homens que empunharão essas armas – os operários modernos, os *proletários*” (MARX; ENGELS, 2002, p. 51, grifo do autor). Para eles, à medida que o capital se desenvolve, crescem os problemas inerentes à existência deste modo de produção, transformando o operário num simples acessório das máquinas. Com isso,

o capital cada vez mais constrói as condições necessárias a seu próprio desmoronamento. “O proletariado passa por diferentes fases de desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com sua própria existência” (Ibidem, p. 53). Marx e Engels (Ibidem, p. 55), no *Manifesto do Partido Comunista*, tecem o seguinte comentário: “De todas as classes que hoje se opõem à burguesia, apenas o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As demais classes vão-se arruinando e por fim desaparecem com a grande indústria; o proletariado é o seu produto mais autêntico”.

Dessa maneira, era fundamental para a burguesia naturalizar as relações sociais, considerando como pertencentes à essência humana as desigualdades, os comportamentos, ideias e valores que se produzem na sociedade capitalista. De acordo com Tonet (2009, p. 10), “ao transformar as relações sociais em relações entre coisas, faz com que essas relações apareçam como se fossem naturais. Como consequência, as relações de exploração não aparecem como produtos da atividade humana, mas como algo que independe dos homens”.

Marx e Engels, nos anos de 1845-1846, escrevem *A Ideologia Alemã*, no qual faz análise profunda das questões ideológicas que eram empregadas pela classe burguesa para a manutenção da sociabilidade capitalista, aproveitando também para prestar contas com as concepções dos jovens hegelianos⁸. Pois, para Marx e Engels, por mais que esses filósofos alemães criticassem Hegel, conduziam à mesma armadilha do idealismo, em nada contribuindo para a superação das ilusões manifestadas nas relações materiais naquele momento histórico.

Sader aponta que, para Marx e Engels,

O exercício do método que enunciavam, ainda incipientemente, não se limita à desmistificação de ideias equivocadas sobre a realidade, mas se propõe a pesquisar as condições que permitem que essas ideias migrem do debate do plano das ideias puras para o da realidade concreta em que elas são geradas. (SADER, 2007, p. 13).

Portanto, segundo Sader, Marx e Engels defendiam que não são as ideias que fundam o mundo material, mas exatamente o oposto: é a realidade objetiva que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007). Ou seja, são as relações que o homem mantém com a natureza, com outros indivíduos singulares e com a totalidade social, através do trabalho

⁸ “Discípulos radicais de HEGEL, também conhecidos como hegelianos de esquerda, constituíram uma escola de pensamento bastante amorfa na Alemanha em fins da década de 1830 e em princípios da década seguinte. A princípio, preocupavam-se exclusivamente com questões religiosas, uma vez que essa era a única área onde os debates relativamente livres eram possíveis. A discussão política entre os jovens hegelianos não foi possível até 1840, quando a ascensão de Frederico Guilherme IV e o consequente relaxamento da censura à imprensa abriram os jornais, por um curto período, à propaganda de suas ideias” (BOTTOMORE, 2001, p. 202). Apesar de exercer uma grande influência na formação do jovem Marx, este não foi impedido, nem Engels, de tecer severas críticas às ideias desse grupo de intelectuais, críticas constantes das obras *A Ideologia Alemã* e *A Sagrada Família*.

(elemento que funda a sociedade humana), que fazem emergir as formas de consciência humana. Baseado nestas concepções desenvolvidas por Marx, Tonet (2009, p. 13) observa que “[...] ao transformar a natureza, os homens não produzem apenas os bens materiais necessários à sua existência, mas também a si mesmos e as suas relações sociais”. Por conseguinte, para Marx e Engels, o trabalho funda todos os fenômenos da totalidade social, sejam de ordem material ou produto da consciência. De acordo com os dois filósofos alemães, o grande equívoco dos jovens hegelianos era lutar contra fantasias, ilusões ou fantasmagorias, sem se darem conta das bases materiais que provocam esses estranhamentos; e, da mesma maneira como se produzem alienações, também são produzidas riquezas por via de relações reais (MARX; ENGELS, 2007). Marx e Engels delineiam da seguinte forma a concepção histórica que funda seus princípios teóricos:

Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer, constantemente, sobre o solo da história real; não de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela dominação prática das relações sociais reais [*realen*]⁹ de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. (MARX; ENGELS, 2007, p. 42-43).

Nessa citação, Marx e Engels ratificam o que vem sendo dito até o momento: não são as relações no plano da criação subjetiva que determinam a realidade, e não é a partir da crítica aos fenômenos espirituais que serão dissolvidas as relações alienantes encontradas na sociedade de classes, sobretudo na ordem do capital. Somente com uma interferência no campo da realidade objetiva, ou, usando a expressão de Marx e Engels, das relações sociais reais, podem ser eliminados os equívocos provocados pela mente, que são erguidos no solo do mundo objetivo. Ambos os pensadores afirmam que a concepção de história da qual vários intelectuais se apropriaram até aquele momento permanecia distante da realidade, sendo pensada por seus antecessores, e também por muitos de seus contemporâneos, como alheia à produção real, de maneira que tomava um aspecto extra e supraterrâneo (MARX; ENGELS 2007).

Assim sendo, pode-se entender que todas as relações reais e espirituais tomam como ponto de partida os meios com que os homens produzem a sua própria existência, visto que estes nem seriam homens se num determinado momento histórico não houvesse existido um

⁹ Do alemão “real”.

salto ontológico que os elevasse da condição das formas ainda pré-humanas para o ser social. Portanto, toda a história humana é permeada por relações que são constituídas por meios que garantem a continuidade da própria espécie, e não se constroem por figurações mentais, mas sim na luta para suprir as necessidades de sua existência biológica. A partir desse pressuposto, Marx e Engels afirmam que cada forma de consciência ganha características e contornos do período histórico em que a sociedade humana se encontra:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de 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 de produção espiritual. (Ibidem, p. 47, grifo dos autores).

Para alguns teóricos estaria aqui uma das evidências do caráter exclusivamente negativo que Marx e Engels atribuíram à ideologia, pois nesse trecho, e em vários outros, no decorrer de *A Ideologia Alemã*, os dois filósofos demonstrariam que a classe que domina detém os instrumentos necessários para manter a classe trabalhadora sob o jugo não somente material, mas também espiritual. Não é difícil imaginar que as formas ideológicas que subjagam a sociedade humana, desde o período primitivo, têm relação intrínseca com a forma como os homens vêm se reproduzindo materialmente. Numa sociedade de classes, a exemplo da capitalista, a classe que domina os meios de produção – a burguesia – assegura sua dominação por meio da utilização de recursos que provocam nas massas dominadas, e até mesmo nas que não o são, uma sujeição à ordem estabelecida através da arte, da filosofia, da ciência, da religião, do direito, da política, da educação etc., que introjetam nos indivíduos e na sociedade os valores, os conceitos e os comportamentos necessários a sua conservação. Para Marx e Engels:

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

Isso não significa afirmar apenas o aspecto negativo da ideologia, pois ao se pensar na existência de uma ideia dominante e que esta se funda nas relações entre classes sociais que estão em posições antagônicas, demonstra-se claramente que existem na classe dominada ideias que se contrapõem às condições materiais impostas. Logo, entende-se que as ideologias em conflito são providas de uma classe que domina e de outra dominada. Porém, apenas a

classe proletária possui os elementos ontológicos para romper radicalmente com as estruturas econômicas que edificam o modo de produção capitalista, uma vez que a classe proletária é produto do próprio capitalismo e sem ela este sistema de produção não pode sobreviver.

Na década de 1970, a obra clássica *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser¹⁰, apresenta a concepção negativa de ideologia como uma relação invertida, imaginária e ilusória, propagada pelo Estado a partir de seus vários instrumentos ideológicos, tomando como principais representantes da ideologia dominante a escola e a religião. Para este filósofo, o único caminho seguro para não se deixar cair nas distorções imaginárias provocadas pela ideologia está na ciência. Ainda hoje, algumas concepções teóricas sobre a ideologia aproximam-se de forma muito semelhante aos princípios fundadores do pensamento althusseriano. Isso acontece com o historiador Mauro Iasi, que apesar de não estar inscrito na perspectiva filosófica althusseriana, defende o sentido negativo da ideologia com fundamentos semelhantes aos que norteiam as ideias de Althusser.

Contudo, apenas se consideram as semelhanças e não a igualdade do pensamento desses dois autores, pois Althusser reconhece uma ideologia proletária, porém, para ele, esta sofre as mesmas condições de distanciamento da verdade, de maneira que a ideologia não pode fornecer nenhuma possibilidade de aproximação com o mundo real. Segundo o filósofo (ALTHUSSER, 1985, p. 88), “[...] toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas), mas sobretudo a relação imaginária dos indivíduos com as relações de produção e demais relações derivadas”.

No livro *Ensaio sobre a consciência e emancipação*, Mauro Iasi faz a seguinte afirmação:

Parece-nos extremamente inapropriado falar em “ideologia proletária”. Acreditamos que as ideias revolucionárias e a construção de uma nova consciência social devam ser eminentemente anti-ideológicas, desveladoras daqueles véus que turvam a compreensão das reais determinações da vida e do funcionamento da sociedade. (IASI, 2011, p. 84).

Segundo este autor, a consciência necessária que deve ser adquirida pela classe proletária nada tem a ver com a ideologia, contrariando os construtos teóricos de pensadores da tradição marxiana como György Lukács e István Mészáros. Para Iasi (2011), as manifestações da consciência que são antagônicas à lógica da classe dominante capitalista não

¹⁰ A análise das peculiaridades do pensamento althusseriano será efetuada com mais profundidade no segundo capítulo.

podem ser de natureza ideológica, haja vista que a ideologia sempre seria resultado de distorções na mente, suscitadas por relações de produção e reprodução social, que ocultam a verdadeira face do tipo de sociabilidade encontrada no capital, naturalizando as condições aviltantes na vida dos trabalhadores. Por conseguinte, para Iasi, a consciência proletária deve assumir uma posição anti-ideológica diante do velamento ideológico imposto pelo poder exercido pela classe dominante. Entretanto, no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx diz que:

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. (MARX, 2003, p. 5).

Pode-se perceber que quando Marx e Engels afirmam, em *A ideologia Alemã*, que as ideias dominantes são provenientes da classe que mantém o poder material dominante, estão revalidando a citação acima. Marx confirma que a consciência é determinada pelo ser social, resultante das relações de produção existentes. Em outro momento da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx esclarece que:

A transformação de base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, *as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito*, levando-o às suas últimas consequências. (Ibidem, p. 5, grifo nosso).

Marx deixa claro qual é a função social que a ideologia assume, independentemente de ser uma sociedade de classes ou não, fundada sobre uma determinada forma de produção econômica. Contudo, numa ordem social cindida em classes sociais, a ideologia estabelece nas classes envolvidas o lugar em que devem se posicionar nesse conflito. Para o filósofo alemão, a consciência apenas pode ser explicada quando se baseia na vida material, isto é, nas relações de produção. Assim, nem sempre a ideologia representa as condições alienantes produzidas pela consciência, ou uma falsa consciência, como afirma Iasi.

Deixando de lado as polêmicas em torno das interpretações sobre a ideologia em Marx e Engels, ressalta-se que os dois filósofos não compreendem a ideologia apenas como falsa consciência, já que “A existência de ideias revolucionárias numa determinada época pressupõe desde já a existência de uma classe revolucionária [...]” (2007, p. 48). Portanto, o termo “ideias”, usado por Marx e Engels quando tratam das *ideias dominantes* e sua

utilização, com relação às *ideias revolucionárias*, tem o mesmo significado de ideologia, eliminando qualquer dúvida quanto à acepção mais ampla do termo, não se circunscrevendo ao caráter de falsa consciência ou de instrumento exclusivo da classe dominante. Logo, “A ideologia é, acima de tudo, aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS, 1986, p. II).

Marx e Engels (2007) advertem que a distinção primordial entre os interesses da burguesia e do proletariado está no fato de a primeira procurar transmitir suas ideias como se estas portassem valores universais, racionais e válidos para toda a sociedade, mas que de fato almeja apenas o autofavorecimento. Já a segunda não defende o interesse de sua classe, mas representa genuinamente a sociedade em sua universalidade, pois seus interesses não estão limitados a manter uma sociedade na qual um grupo domina outro, mas sim na instauração de uma sociedade igualitária, na qual a existência dos homens será fundamentada em suas capacidades e conforme suas necessidades, em nada lembrando a forma egoísta que se encontra na ordem do capital. Assim, de maneira alguma se pode pensar na ideologia sem um solo histórico-material do qual possa ter se originado, já que todas as representações morais, religiosas, jurídicas, políticas ou imaginárias só se constituem na realidade concreta. Na crítica ao idealismo da filosofia alemã, Marx e Engels explicam que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Assim, todas as representações ideológicas e formas de consciência são correspondentes ao modo como os homens produzem seus meios de sobrevivência, pois o primeiro pressuposto para que os homens possam pensar, imaginar ou ter qualquer tipo de consciência condiciona-se à própria sobrevivência. Para isso, devem-se garantir as condições necessárias para que seu organismo biológico continue funcionando, e isso não seria possível se a sociedade humana não interviesse na transformação da realidade. Por conseguinte, “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Ibidem, p. 94), de maneira que todo produto da consciência humana está completamente circunscrito às ações concretas empreendidas pelos homens.

Desta maneira, Marx e Engels criticam de forma contundente todos aqueles que defendem posturas subsumidas às abstrações idealistas. Numa outra passagem de *A ideologia Alemã*, eles asseveram que: “Para o ideólogo, todo o desenvolvimento histórico se reduz às

abstrações teóricas do desenvolvimento histórico, na forma que assumiram nas ‘cabeças’ de todos os ‘filósofos’ e teólogos da atualidade” (Ibidem, p. 512). Em seguida, observam que “[...] tão logo essa loucura idealista se torna *prática*, vem imediatamente à tona seu caráter maligno, sua sede clerical de poder, seu fanatismo religioso, sua charlatanice, sua hipocrisia pietista, sua fraude piedosa” (Ibidem, p. 512).

A *Ideologia Alemã* representa o marco que delineou teoricamente o materialismo histórico e dialético; além disso, revela que para a classe dominante não basta manter o domínio sobre os meios de produção, mas também sobre a subjetividade dos indivíduos, especialmente sobre a consciência proletária, de modo que não necessite sempre de confrontos físicos para conservar a ordem social, deixando estes para a última instância.

As confusões de interpretação dos construtos teóricos sobre ideologia em Marx e Engels podem ser justificadas pela ausência de correção e melhor organização da obra *A Ideologia Alemã*, ficando, segundo afirma o próprio Marx no prefácio de a *Contribuição à Crítica da Economia Política*, “à crítica corrosiva dos ratos”. Tudo indica que um dos objetivos de Marx e Engels ao escreverem *A Ideologia Alemã*, além da crítica realizada aos jovens hegelianos, era maturar algumas ideias que só mais tarde se tornaram claras. De acordo com o próprio Marx (2003) no prefácio supracitado, o propósito desejado ao produzir os manuscritos (*A Ideologia Alemã*) era compreender as concepções filosóficas da ideologia na Alemanha de sua época, absolutamente contrárias às elaborações teóricas do materialismo histórico e dialético (MARX, 2003).

Na próxima seção deste capítulo serão estudadas as bases ontológicas da ideologia em György Lukács, cuja pesquisa sobre a ideologia, entre outras categorias, conquistou melhor definição, ganhando mais profundidade e clareza. Além dele, outros pensadores que se aliam à mesma perspectiva teórica contribuíram para a investigação ontológica dos fenômenos da consciência, e deles serão analisadas com mais esmero as implicações da ideologia na história do ser social.

1.2 Bases Ontológicas da Ideologia em Lukács

O trabalho é a categoria fundante do ser social e de todos os complexos sociais que se distinguem de sua base originária. Sem o trabalho nenhuma outra atividade reconhecidamente humana poderia existir, assim como a própria sociabilidade desenvolvida pelos homens, que parte do princípio de uma consciência que supera a condição de mera forma orgânica pré-humana e se eleva ao ser social. Além de tudo, este processo de transformação da natureza,

que resulta na transformação dos próprios sujeitos envolvidos, permite a criação constante de novas possibilidades objetivas e subjetivas (LESSA, 2007). Segundo Lessa:

O trabalho é, pois, a categoria fundante do mundo dos homens porque, além de ser a protoforma de todos os atos humanos (a articulação entre teleologia e causalidade), também atende à necessidade fundante de qualquer sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência a partir da natureza. (LESSA, 2007, p. 142).

Sem o trabalho, seria impossível a produção e a reprodução social, de modo que essa articulação entre homem e natureza representa um *quantum* significativo na formação da sociedade humana, e o salto ontológico de formas pré-humanas para o ser social é indissociável da categoria trabalho, que desencadeia o processo de uma “[...] constante construção de novas situações, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (e contraditório)” (Ibidem, p. 145). Para mostrar a diferença entre o homem e os outros seres da natureza, Marx faz a clássica afirmação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera. Ele imprime no material o projeto que tinha conscientemente em mira, ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2006, p. 211-212).

Portanto, as distinções entre a consciência humana e a consciência animal são evidentes, pois enquanto a primeira tem uma intervenção ativa no mundo material, a segunda sofre com as determinações causais espontâneas da natureza, tendo de se adaptar passivamente às causalidades impostas. Segundo Antunes (1999, p. 138, grifo do autor), “a consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma *atividade autogovernada*. E, ao fazer isso, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica”. De maneira que este intercâmbio orgânico entre homem e natureza exige uma relação dialética que envolve um momento ideal, apenas encontrado no indivíduo humano, impossível de se realizar em outros seres orgânicos, mesmo aqueles que se aproximam em semelhança biológica aos homens.

O trabalho, desse modo, não seria possível sem um pôr teleológico que conduza as ações concretas voltadas para a transformação de uma mera causalidade em causalidade posta, que configura na consciência a realidade do ser-precisamente-assim existente. É por isso que

quanto mais próximo estiver da realidade, mais chances tem de reproduzir no mundo real o que foi previamente ideado. De acordo com Lukács:

Em todos os atos teleológicos do metabolismo da sociedade com a natureza, desencadeiam legalidades naturais existentes independentemente deles, ainda que em muitos casos, que com o desenvolvimento vão se multiplicando, trata-se de descobertas na preparação de tais atos; estes podem impor-lhes uma nova forma de objetividade que ainda não existia na natureza [...], mas isso tudo não muda em nada o fato básico de que pelo pôr teleológico se desencadeiam séries causais; pois conexões, processos teleológicos próprios etc. não existem em si de modo algum. (LUKÁCS, 2010a, p. 52).

Para Lukács, portanto, há uma interdependência entre o pôr teleológico e a causalidade, sendo a realidade material o momento fundante. Não se poderia imaginar, à maneira de Hegel, que o mundo objetivo é um produto da consciência, porém o contrário seria válido, já que todo o desenvolvimento constatado na história tem como pressuposto um mundo objetivo; sem isso, a própria existência humana não seria possível. “Ao contrário, por exemplo, de Hegel ou Aristóteles, que, cada qual à sua maneira, conceberam (sic) a teleologia como categoria universal, para Lukács a teleologia só existe no ser social” (LESSA, 2002, p. 70). Ou seja, a teleologia somente surge no ser social a partir da categoria trabalho, quando o indivíduo é capaz de imprimir em sua mente uma determinada finalidade. Porém, Lessa alerta que “[...] o fato de a teleologia ser necessariamente posta pela consciência não a reduz a mera e simples pulsão da subjetividade” (Ibidem, p. 71), ineliminável da realidade material sob as determinações diametralmente reflexivas.

Pode-se compreender que o pôr teleológico é uma “[...] célula geradora da vida social [...]” (VAISMAN; FORTES, 2010, p. 25), pois é nesta atividade que se produz mentalmente o que distingue o mundo dos homens de outros animais superiores, imprimindo no ser social a capacidade de se adaptar à realidade de maneira ativa, ao buscar sempre novas possibilidades de responder a novas necessidades que irão surgir.

Para melhor definir a função social do pôr teleológico, Lukács admite existir pelo menos dois tipos de teleologia, cada uma agindo em objetos distintos. A teleologia primária, que atua diretamente no intercâmbio orgânico na transformação da natureza através do trabalho, e a teleologia secundária, que busca intervir na consciência dos outros indivíduos para determinados fins e interesses, fora ou dentro de uma sociedade de classes. Logo, para Lukács:

[...] o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos

causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo de pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda a práxis social, isto é, humana. (LUKÁCS, 2010a, p. 44-45).

Assim, segundo o pensador húngaro, ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, ocorre um salto ontológico que diferencia o homem dos outros seres vivos, passando de uma mera singularidade para uma individualidade autêntica, num processo contínuo, à medida que cada objetivação exige ações de retorno sobre o próprio indivíduo, que eleva qualitativamente sua subjetividade. Desse modo, todo processo de transformação da causalidade espontânea em causalidade posta implica que o homem se desenvolve num ambiente cada vez mais social e que o afastou, até certo ponto, de barreiras puramente naturais, pois, tanto para Marx quanto para Lukács, o desenvolvimento econômico leva o mundo dos homens a se afastar das barreiras naturais, tornando-se cada vez mais social. Segundo Lukács:

[...] a necessidade interior ao desenvolvimento da economia pode, porém, fazer diminuir sempre mais o trabalho socialmente demandado para reproduzir a existência humana, fazer recuar sempre mais as barreiras naturais, fazer aumentar sempre mais em termos extensivos e intensivos a sociabilidade da sociedade; de fato, pode conduzir as singulares capacidades humanas a níveis sempre superiores [...]. (LUKÁCS, 2010b, p. 210).

Considera-se, então, que a separação entre as posições teleológicas primárias e as posições teleológicas secundárias encontra-se na gênese da divisão do trabalho, cujo desenvolvimento produtivo, mesmo em condições primitivas, já apresentava uma radical distinção da forma de sobreviver típica de outros animais superiores. Lukács define melhor as duas categorias teleológicas ao afirmar que:

As posições teleológicas necessárias são, como vimos, de duas formas: aquelas que visam transformar, com finalidades humanas, objetos naturais (no sentido amplo do termo, inclusive, pois, a força da natureza) e aquelas que tencionam incidir sobre a consciência dos outros homens para impeli-los a executar as posições desejadas. Quanto mais se desenvolve o trabalho, e com ele a divisão do trabalho, tanto mais autônomas se tornam as formas das posições teleológicas do segundo tipo, e tanto mais podem se desenvolver em um complexo por si da divisão do trabalho. (LUKÁCS, 2010c, p. 18).

Portanto, não se pode esquecer, jamais, que está no desenvolvimento do trabalho a origem de todos os complexos sociais, e muito embora sejam fundados por ele, têm especificidades completamente distintas. Enquanto as posições teleológicas primárias visam à transformação da natureza, as posições teleológicas secundárias buscam inculcar na

consciência dos indivíduos um determinado comportamento desejado, e “[...] por via espontânea ou institucional, podem ser postas a serviço de um domínio, independentemente de quem se sirva disto” (Ibidem, p. 18). Dessa forma, eleva ainda mais a imprecisão dos resultados em relação às posições teleológicas primárias, já que estas dependem exclusivamente das decisões alternativas dos indivíduos, quando uma subjetividade procura influenciar outra a tomar uma dada posição para atender a interesses bem específicos. É neste espaço bem delimitado das posições teleológicas secundárias que surge a ideologia, mantendo uma intensa atividade na reprodução social. Para Lukács (1986, p. II), “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa”.

Por conseguinte, a ideologia perde sua perspectiva negativa encontrada em construtos teóricos pré-marxianos, pois além de o filósofo afirmar as condições reais e históricas que fundam a ideologia, demonstra também que a consciência ideológica não é exclusiva da sociedade de classes, regida por uma determinada classe dominante, mas sim um fenômeno imprescindível em todas as sociedades existentes. Conforme Lukács,

[...] a correção ou a falsidade não bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nem uma oposição individual correta ou errônea, nem uma hipótese, uma teoria etc. científica correta ou errônea são em si e por si uma ideologia: podem somente [...], vir a sê-lo. Somente depois de terem se tornado veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade, é que são (sic) ideologia. (Ibidem, p. V).

Nesse sentido, torna-se bem clara a posição de Lukács a respeito da ideologia: para ele, uma mera opinião nunca será uma ideologia se não tomar uma dimensão social que possa conduzir a sociedade a adotar certas decisões que venham a influenciar consideravelmente a forma como esta se reproduz. Do mesmo modo, teorias científicas podem operar como ideologias independentemente de sua veracidade ou falsidade. Um pensamento científico num dado momento histórico pode ser utilizado como instrumento ideológico, seja para romper com um tipo de sociabilidade opressora, seja para servir à manutenção em favor de uma ideologia despótica, como foi comprovado em alguns momentos da história por regimes totalitários.¹¹ Além disso, a ideologia não pode ser entendida apenas no espaço de uma

¹¹ As descobertas científicas de Galileu Galilei, indiretamente, levaram ao questionamento do poder exercido pela Igreja Católica no período renascentista, ou seja, a ciência evocou várias manifestações contra os dogmas que resultaram de forma gradual na diminuição do poder da Igreja. Já Na Alemanha nazista, o Terceiro Reich, liderado por Adolph Hitler, resgata a teoria eugênica de Francis Galton, que foi fortemente influenciada por Darwin. A pesquisa de Galton funda-se no estudo de agentes que empobrecem ou melhoram as espécies

sociedade de classes, pois, se assim fosse, se deveria admitir a não existência de conflitos entre os homens singulares e grupos num ordenamento social pré-classes. Segundo o pensador György Lukács, estaria exatamente nessas relações entre indivíduos e grupos de posições opostas a gênese da ideologia,

[...] já que estes conflitos podem ser dirimidos com eficácia na sociedade só quando os membros de um grupo logram persuadir a si mesmos que os seus interesses vitais coincidem com os interesses importantes da sociedade inteira, isto é, que todos aqueles que defendem estes interesses fazem ao mesmo tempo algo de útil para a sociedade inteira. (LUKÁCS, 1986, p. IX).

O fato de a ideologia agir de forma aberta ou velada, sincera ou hipócrita, não constitui característica determinante para sua definição. Para Lukács, “[...] a gênese dessas ideologias pressupõe estruturas sociais nas quais operam grupos diversos e interesses contrapostos, que tendem a se impor como interesse geral da sociedade inteira” (Ibidem, p. X). Assim, o filósofo marxiano observa que na sociedade primitiva¹² foi preciso desenvolver nos indivíduos determinadas características essenciais para aquele tipo de sociabilidade, sobretudo coragem e espírito de sacrifício, uma vez que, sem essas virtudes, a caça do período paleolítico não seria possível, condenando à extinção aquela comunidade (LUKÁCS, 1981). Imaginar que a ideologia é um fenômeno próprio de uma sociedade de classes é desconhecer a autenticidade do indivíduo humano, mesmo em sociedades primitivas, pois já naquele período o homem se distinguia qualitativamente dos outros seres orgânicos, que sempre estiveram limitados à reprodução biológica. Sobre isso Vaisman faz as seguintes considerações:

Ideologia e existência social (em qualquer nível de desenvolvimento) são realidades inseparáveis. Ou seja, onde quer que se manifeste o *ser social* há problemas a resolver e respostas que visam à solução destes; é precisamente nesses processos que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações. (VAISMAN, 1989, p. 419, grifo do autor).

Contudo, a partir do momento em que surge a sociedade de classes, a ideologia assume a função social de instrumento ideal no confronto entre as classes antagônicas (VAISMAN, p. 1989) e a ideologia surge para dirimir conflitos que representam posições

humanas. Hitler aproveita esta teoria para difundir a inferioridade de todos os grupos étnicos que não pertencessem à raça ariana, sobretudo os judeus, ocultando suas verdadeiras intenções econômicas e políticas.

¹² O termo primitivo para Lukács (1986, p. XI) “[...] designa o nível de trabalho enquanto domínio social sobre a natureza [...]” que também não atingiu o aperfeiçoamento de técnicas avançadas na transformação de objetos encontrados no mundo natural. Nesse período, os homens estão bastante próximos de aspectos encontrados em outros seres naturais, pois ainda estão presos às suas necessidades puramente biológicas. Assim, Lukács não concorda que o termo primitivo deva tomar conotação puramente depreciativa.

opostas numa sociedade cindida em interesses distintos de classe. De acordo com Lessa (2007, p. 69), “A partir do surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe”. A ideologia, assim, numa sociedade separada por classes sociais, torna-se fundamental para inculcar valores, comportamentos e ideias das classes antagônicas, oprimidos ou opressores.

Entretanto, como Marx e Engels (2007) ressaltaram, o campo de ação ideológico da classe dominante é incontestavelmente maior de que o da classe dominada, dado o poder material que mantém sob seu domínio. Desse modo, não foi difícil para alguns teóricos julgar que a ciência estaria acima de qualquer envolvimento com algum tipo de ideologia, partindo de um princípio científico-gnosiológico, e não ontologicamente prático. Logo, a ideologia analisada a partir de uma perspectiva gnosiológica resulta sempre num falseamento ou numa relação imaginária da realidade, ou seja, a ideologia como uma ilusão ou falsa consciência. Porém, como bem esclarece Lukács (1986, p. XX), “[...] são muitas as realizações da falsa consciência que nunca se tornaram ideologia”.

A ideologia apenas pode ser identificada pela função social que assume, e nunca deve ser utilizada simplesmente como critério ideológico e não ideológico para classificar qualquer tipo de pensamento, ou como princípio do verdadeiro ou do falso. Não se deve esquecer de diversos fatos históricos em que, em nome de uma pseudociência, exterminaram-se milhares de pessoas, ou mesmo, em nome de uma ciência legítima, deturparam-se seus princípios teóricos a fim de justificar algum tipo de dominação (darwinismo social).¹³ Desse modo, a ciência não está isenta do caráter ideológico presente numa sociedade de classes; cabe, obviamente, identificar de qual lado ela está se pondo no conflito.

Vaisman (1986, p. 159) afirma que “A ciência do marxismo desempenha, então, um papel fundamental na leitura da realidade sobre a qual se pretende agir, ou seja, é um ‘método cientificamente fundado para dirimir conflitos sociais’”. Assim, pode-se entender que, sem negar sua condição ideológica, o marxismo interpõe-se como método científico necessário para conferir a possibilidade de uma justaposição do conhecimento real à práxis social. Lukács (2010a, p. 41) adverte que “[...] o homem jamais é capaz de agir com total conhecimento de todos os elementos de sua práxis”. De fato, indícios históricos comprovam

¹³ Concepção pseudocientífica que difunde a ideia de que a luta pela existência seria uma lei comum à natureza e à sociedade, retirando os aspectos socioeconômicos constituídos historicamente pelos homens, cujos interesses pecuniários escravizam outras classes a fim de conservar seu poder dominante. (LUKÁCS, 2010).

que à medida que avança o tipo de práxis social num determinado momento histórico, mais fácil fica a aproximação com a realidade. Sobre isso Lukács pondera:

Todo episódio mostra, ao mesmo tempo, como muitas vezes é preciso superar grandes obstáculos sociais para poder aproximar-se mais, intelectualmente, do ser autêntico. Já mostramos que só da correta colaboração de experiência cotidiana prática e da conquista científica da realidade pode decorrer uma aproximação legítima da verdadeira constituição do ser, mas que os dois componentes também podem assumir funções que bloqueiam o progresso, sem falar dos elementos puramente ideológicos, que podem se tornar estímulo ou obstáculo para essa colaboração, segundo os interesses das classes sociais. (Ibidem, p. 41).

Isso mostra que em todos os momentos históricos o nível de consciência da realidade esteve associado, *a fortiori*, à forma como se realizam as relações sociais a partir de um modo de produção específico. É sempre importante lembrar que as ideias dominantes de uma época são determinadas pelo poder material dominante (MARX, 2007), de maneira que os avanços que se constatarem num peculiar tipo de sociabilidade, mesmo ainda sem atingir um modo de produção igualitário, elevam significativamente o conhecimento; nem por isso, esse alargamento se dá em conformidade numa sociedade de classes. Ainda segundo Lukács (1986), os elementos encontrados em ideologias puras¹⁴ (filosofia/arte) podem estimular ou prejudicar o desenvolvimento de subjetividades que perseguem uma superação do *status quo*, como é perceptível em algumas concepções filosóficas que descambam no idealismo burguês ou no economicismo materialista vulgar, sem se aperceberem de que as relações com o mundo material não se dão de modo mecânico, nem, muito menos, as ideias podem ignorar a realidade objetiva na qual estão postas. Lukács conclui que:

O idealismo filosófico transforma por isso, fetichisticamente, em primeiro lugar, as suas formas em objetivos em si [...] e procura cancelar seja a sua gênese do ser social, como o seu papel real no desenvolvimento dele, não de raro precisamente e exagerado desmedidamente. O materialismo vulgar, ao contrário, que transforma as séries causais, derivadas das posições teleológicas do intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza, em uma espécie de “segunda natureza” operante com mecânica necessidade, no fundo não sabe bem de que lado tomar as formas ideológicas superiores. (LUKÁCS, 1986, p. XCV, grifo do autor).

Segundo Lukács, não se deve atribuir às esferas ideológicas, seja qual for a formação e o mecanismo utilizado, uma interdependência tal que, além de desconhecer a materialidade

¹⁴ Lukács considera a filosofia e a arte como formas puras de ideologia, uma vez que refletem um processo generativo de evolução social do homem. Vaisman explica a concepção de ideologia pura de Lukács da seguinte maneira: “Para Lukács, a filosofia e a arte, enquanto formas de ideologias específicas, são as mais puras porque estão distantes da ação prática imediata [...]” (1986, p. 109).

como fundante, ainda coloca o elemento subjetivo como dominante na condução histórica, desconsiderando o papel da realidade no desenvolvimento do ser social.

De modo contrário, o materialismo vulgar entende que o próprio desenvolvimento teleológico é um reflexo mecânico do desenvolvimento econômico, no qual as intervenções humanas são um mero epifenômeno da cadeia causal, anulando completamente a ação humana ao colocar a esfera econômica “[...] como algo que se movimenta de forma inexorável e onde a ação humana não tem nenhum alcance e papel [...]” (VAISMAN, 1986, p. 125). Não se deve, assim, conceder maior importância a um e não a outro, já que são dois aspectos substanciais para a própria reprodução e manutenção da existência do mundo dos homens. O que há, de fato, é uma relação de reciprocidade em que nenhum complexo tem mais importância que a totalidade social, que resulta na reprodução da vida, no desenvolvimento teleológico, nas relações e nos conflitos sociais. Ou seja, tanto os processos teleológicos como as cadeias causais fazem parte do mesmo estatuto ontológico, de maneira que sem qualquer um deles a reprodução do ser social seria impossível.

A partir do exposto, constata-se o esforço de diversos pensadores em buscar a melhor maneira de compreender a realidade e como determinados fenômenos criaram obstáculos para que não houvesse uma aproximação mais fidedigna às coisas como realmente são, e não como se apresentam ou são percebidas. É que todos os teóricos antecessores a Marx partiam de uma análise lógico-gnosiológica para compreender a realidade, e sempre chegavam a equívocos que ainda hoje impregnam uma grande parcela de intelectuais. Não custa lembrar, mais uma vez, o pensamento de Marx (2007, p. 47) quando este afirma que as classes dominantes “[...] dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo”. Portanto, não se deve estranhar que diante do caos instalado pelo capitalismo, principalmente em períodos de crise intensa, indivíduos de diversas formações tenham imensas dificuldades de romper com as ideias que são preestabelecidas pelos ideólogos do capital, até mesmo aqueles que se associam ou se aproximam do pensamento marxiano.

Lukács, sem sombra de dúvidas, foi um dos teóricos que mais contribuíram para o aprofundamento de algumas questões lançadas por Marx, a exemplo do problema da ideologia. O complexo da educação, embora não tenha sido objeto de estudo de Marx, encontrando-se apenas vagas citações em sua imensa bibliografia, acabou despertando o interesse de diversos pesquisadores marxistas. Lukács, na *Ontologia do Ser Social*, dedica algumas páginas à questão da educação, direta ou indiretamente, apresentando importantes

contribuições para os educadores marxianos, situando-a como uma posição teleológica secundária.

Outros pensadores também se dedicaram à análise da educação no modo de produção capitalista, como é caso de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que serão estudados no próximo capítulo. O pensamento desses autores, denominado por Saviani (1981) de crítico-reprodutivista, faz a crítica ao capital, porém não apresenta nenhuma proposta de superação da lógica dominante, resultando num beco sem saída que nada mais faz de que justificar a existência ideológica das instituições de ensino na sociedade capitalista, sem vislumbrar a perspectiva de proporcionar uma elevação subjetivo-ideológica que se contraponha ao *status quo*, ainda que nos limites do capital.

Com base nos fundamentos filosóficos do materialismo histórico e dialético, o próximo item deste capítulo pretende demonstrar a natureza ontológica da educação como componente essencial para formação da sociedade humana. Para isso, verifica-se a função ideológica que ocupa como uma teleologia de segundo tipo que, num momento histórico dominado pela lógica do capital, adquire características tão contraditórias como outras categorias no interior desse sistema econômico. Desse modo, é necessário compreender os limites e as possibilidades do pôr teleológico secundário no que se refere à educação.

1.3 A natureza da educação na perspectiva da ontologia marxiana

É consenso, até mesmo entre os ideólogos burgueses, que sem o desenvolvimento material adequado, o desenvolvimento intelectual significativo não tem possibilidades de ser efetivado, sendo possível, no limite da ordem burguesa, apenas o mero aperfeiçoamento de habilidades específicas para a reprodução de uma determinada atividade numa sociedade de classes, no caso aqui estudado, a sociedade capitalista. Quando a realidade material e histórica não proporciona as condições necessárias à formação igualitária de todos os indivíduos, pode-se afirmar a inviabilidade da manutenção dessa ordem de coisas, com exceção, obviamente, da classe que se favorece dessa desigualdade. Portanto, a expansão das categorias necessárias para o desenvolvimento da sociedade e de qualquer sujeito particular é destinada com exclusividade apenas para um número reduzido de indivíduos neste modelo de sociedade vigente.

Desse modo, aqueles que possuem o poder material dominante, não apenas quanto ao acesso dos bens materiais, mas também dos bens intelectuais, nutrem as “ilusões” num processo ideológico que procura naturalizar os fenômenos que têm origens indubitavelmente

sociais. Ou seja, o baixo rendimento intelectual das classes desfavorecidas é justificado como fator genético, e quando é atribuída alguma relação social, geralmente se atribui a culpa ao próprio indivíduo, como se este tivesse o demérito de não ter se esforçado suficientemente para tanto. Segundo Marx e Engels:

Quando as circunstâncias sob as quais vivem os indivíduos só lhes permitem o desenvolvimento [uni] lateral de uma qualidade às custas de todas as demais, [se] elas lhes proporcionam material e tempo para desenvolver só uma qualidade, então esse indivíduo logra apenas um desenvolvimento unilateral, aleijado. (MARX; ENGELS, 2007, p. 257).

Para Marx, não há como falar em desenvolvimento igualitário e omnilateral numa sociedade de desiguais. A dependência material encontrada sobretudo na sociedade capitalista significa para os grupos dominados as formas ideais que representam, de modo teórico, o poder econômico instalado pela classe dominante. Por isso, o liberalismo tanto econômico como político procura criar a ilusão de liberdade e igualdade para além das relações materiais produzidas pela ordem econômica vigente. Portanto, somente se pode falar em liberdade individual quando houver uma superação concreta das contradições verificadas nas sociedades de classes, e essa ruptura não se constitui no campo das ideias, mas deve ser fundada sobre condições reais.

Seguramente, pode-se afirmar que a formação da individualidade é concebida em três etapas: na relação de dependência material encontrada nas primeiras comunidades humanas, ainda bastante precária; na independência do indivíduo a partir da dependência das coisas, pois as condições de existência não sofrem com as limitações de períodos anteriores; e a verdadeira individualidade, constituída somente quando houver um estágio no qual a riqueza produzida poderá ser de fato patrimônio social (ROSDOLSKY, 2001). A partir dessas considerações, Rosdolsky observa que:

Já em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels destacam o caráter contraditório e dicotômico do progresso social até o presente: de um lado, criou um indivíduo social mais capaz de se desenvolver e mais rico em necessidades; de outro, converteu-se na mais ampla “alienação” e “esvaziamento” desse mesmo indivíduo. Também se encontra ali o raciocínio de que a liberação dos homens em relação aos constrangimentos feudais e outros, realizada pelo capitalismo, produz uma liberdade aparente. A liberdade plena, o “desenvolvimento original e livre dos indivíduos”, só poderia converter-se em realidade no comunismo. (ROSDOLSKY, 2001, p. 350).

Qualquer pensamento contrário ao pensamento exposto por Rosdolsky ou se alia ao idealismo absoluto ou à completa hipocrisia do Estado liberal burguês. A condução do

desenvolvimento proposta pelo capital está forçosamente articulada ao seu projeto econômico que exclui milhares de trabalhadores das condições mínimas de sobrevivência. Por consequência, também serão desprovidos do acesso qualitativo aos bens espirituais que foram acumulados ao longo de toda a história humana, de modo a rebaixar a subjetividade a um nível que teria importância somente para o grupo dominante, sob a condição de manter o *status quo* como algo insuperável. Logo, está numa sociedade para além do capital a possibilidade de romper com as condições de existência limitadas e determinadas por atividades alienadas e alienantes, cujo desenvolvimento restringe-se à produção de valores de troca.

Colocadas essas questões, é preciso compreender o fenômeno ideológico na educação na perspectiva do materialismo-histórico, pois só assim será possível traçar linhas bem precisas sobre o que é a educação e qual sua importância na história do desenvolvimento humano, principalmente em relação a seu aspecto ideológico. Para isso, a contribuição de três teóricos torna-se fundamental: Anibal Ponce, György Lukács e István Mészáros. Apesar de estes dois últimos não serem pesquisadores que se aprofundaram em pesquisas na área educacional, oferecem contribuições significativas à presente investigação.

Lukács (2010) distingue a educação encontrada nas espécies animais superiores e a educação encontrada no mundo dos homens. Nos primeiros já existe um comportamento impresso em sua carga genética, com o qual os animais adultos estimulam os filhotes a adquirir determinadas habilidades. Diferentemente, na educação dos homens, o objetivo é “[...] torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que se apresentarão mais tarde nas suas vidas” (LUKÁCS, 2010b, p. 15). Ao tratar do desenvolvimento e das experiências acumuladas e transmitidas de geração a geração, Leontiev, em acordo com Lukács, afirma que:

Esta experiência é específica no sentido em que não se forma na vida dos diferentes indivíduos, mas é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e transmite-se de uma geração a outra. Todavia não é fixada pela hereditariedade e é nisso que reside a sua diferença radical com a específica dos animais. (LEONTIEV, 2004, p. 190).

A partir de Lukács e de Leontiev, pode-se perceber que o desempenho intelectual não satisfatório encontrado em alguns indivíduos, sobretudo das classes menos abastadas, tem relação intrínseca com as condições materiais de existência que a maior parcela da sociedade está submetida. Não existe uma exclusividade absoluta das condições biológicas que determine as capacidades dos indivíduos humanos, como pretendem algumas teorias; são

estas determinadas, acima de tudo, pelas relações sociais que se estabelecem no modo de produção e reprodução social. Newton Duarte acrescenta que:

Existem, também, outras formas de fetichismo da individualidade. Uma delas, bastante popular, é aquela na qual se pensa que as pessoas nascem já com suas características básicas definidas, seja por vontade divina, seja por herança genética. Outra, não muito diferente, é aquela na qual as características básicas da individualidade de uma pessoa são definidas nos primeiros anos de vida. No resto da vida de uma pessoa o que ela poderá fazer é não mais que conhecer e “aprender a lidar” com essa individualidade. (DUARTE, 2004, p. 12).

Duarte também concorda com Lukács quando busca revelar a natureza social da educação, que não pode ser reduzida a aspectos genéticos ou transcendentais, pois, para Lukács, a educação apresenta dois sentidos: *lato* e *estrito*. A educação no sentido *lato* é aquela que se forma nas relações de maneira assistemática e que não pode ser concluída totalmente, uma vez que o processo educativo que se desencadeou através do trabalho move cadeias causais cada vez mais complexas, conduzindo o desenvolvimento humano a esferas quantitativa e qualitativamente mais complexas, expressamente superior à de outros seres orgânicos. A educação no sentido do *lato* permite entender que os sujeitos particulares podem reagir a situações e eventos de maneiras completamente distintas um do outro, uma vez que não existe uma essência preestabelecida no mundo dos homens.

Já a educação no sentido *estrito*, sistemática, encontrada nas instituições escolares preparadas para transmitir conhecimentos científicos numa etapa bem particular da história humana, assume características que comumente sofrem as exigências de um modelo específico de produção e reprodução social. Para tanto, é necessário assimilar aspectos culturais que retratam a necessidade da sociedade num determinado momento de sua história, que “[...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]” (SAVIANI, 2008, p. 14). Por sua vez, Saviani entende que

[...] a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (Ibidem, p. 14-15).

Todo esse conhecimento espontâneo transformado em ciência possui um objetivo social. Na sociedade moderna o conhecimento científico adotado pelas escolas tem como fim a reprodução dos interesses da classe dominante, cujas exigências do mercado contemporâneo, ou dos conflitos de classe, conduzem o processo educativo ao atendimento das necessidades que coadunam a instrução e a manutenção do ordenamento social. Lukács (2010b, p. 16) afirma que “Toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc.: conteúdo, método, duração, etc. da educação no sentido estrito são consequências sociais assim surgidas”. Não se pode negar a importância das condições biológico-hereditárias na formação intelectual dos homens, mas os aspectos sociais, transmitidos pela educação no sentido *estrito*, exercem um poder ainda maior. É importante enfatizar que essa forma como se dá a educação revela uma menor espontaneidade do que a encontrada no sentido *lato*, apresentando no cotidiano social respostas às exigências de uma determinada classe. Lukács explicita a contribuição da educação escolar (*estrita*) na superação das condições meramente biológicas, que ocorrem de maneira espontânea na natureza:

O motivo que nos força a fazer algumas observações sobre educação em sentido estrito é, acima de tudo, mais uma vez, elucidar o erro hoje difundido, segundo o qual seria a sua peculiaridade biológica que faria o homem se desenvolver mais lentamente como exemplo autônomo da própria espécie. É verdade que a simples extensão do processo educativo retroage sobre a constituição biológica dos homens. Porém, já vimos [...] que os motivos primários da mudança são de caráter social e não biológico. (Ibidem, p. 16).

Por consequência, para Lukács (2010), a educação no sentido *lato* tende a ser cada vez menos influente, se comparada à educação sistemática que é difundida num sistema econômico do tipo capitalista, cujo desenvolvimento visa reproduzir socialmente os interesses materiais e ideológicos da classe dominante, de modo que as alternativas – presentes e futuras – estão, *a fortiori*, circunscritas à manutenção da ordem. Para romper com esses paradigmas estabelecidos pelo capital, deve-se encontrar alguma solução que não esteja dentro dos limites do sistema econômico vigente, já que a educação na ordem capitalista atende aos interesses particulares daqueles que possuem o poder material dominante, a fim de doutrinar técnica e ideologicamente sujeitos comprometidos apenas em dar continuidade, de forma acrítica, às condições de existência que vêm se perpetuando até o momento. Quanto a isso, Mészáros esclarece que:

Limitar uma mudança educacional às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifo do autor).

A maneira coerente encontrada para viabilizar uma educação que supere as condições atualmente encontradas na ordem capitalista só pode residir numa estrutura socioeconômica radicalmente distinta das relações impostas pelo capital, ou seja, somente é possível através de uma transformação radical na forma como os homens mantêm suas relações de produção, pois no ordenamento capitalista os modelos educacionais que até então vêm sendo adotados pelos órgãos educacionais mantidos pelo Estado entendem o desenvolvimento dos indivíduos como uma forma de se ajustar ao aumento dos ganhos do capital. Logo, o trabalhador na ordem capitalista não passa de um instrumento de execução de tarefas imprescindíveis para esse modo de produção, além de reproduzir as ideias e comportamentos desejados por essa lógica dominante. Desse modo, não se pode esperar das instituições educacionais nada além do que elas proporcionam, já que, fatalmente, estão circunscritas aos conhecimentos que buscam assentar nos indivíduos as condições necessárias para que possam servir mecanicamente às classes hegemônicas, ainda que estejam expostos às piores condições de existência possíveis. Mézáros afirma que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e de uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (sic). (Ibidem, p. 35, grifo do autor).

Portanto, a ideologia comercial e reprodutivista do capital indica um campo bastante limitado para a educação, que se restringe ao desenvolvimento de habilidades e a uma subordinação à composição orgânica sociometabólica deste sistema econômico, fundada sobre os valores e comportamentos dessa ordem, obstando o levante de insurgentes “mal educados” e “rudes” contra as normas preestabelecidas e basilares da ética capitalista.

Assim, o sentido *amplo* da educação definido por Mézáros, semelhantemente a Lukács, supera a função da educação escolar, à medida que a educação no sentido amplo abrange todos os complexos sociais, em todas as etapas da vida e em toda a história do ser

social, sem que dela retire os condicionamentos impostos pela ideologia dominante. As instituições formais de ensino, ainda mais subservientes às influências da lógica dominante, não estão sustentadas no ar, devendo reproduzir fidedignamente os padrões intelectuais e morais dominantes, a fim de rechaçar de maneira sistemática qualquer espécie de subversão aos dogmas mais caros da “superior classe educada”. Porém, o processo cambiante que permeia a educação na sociedade humana, seja no sentido *estrito*, seja no sentido *lato*, nunca poderá agir de forma absoluta sobre a subjetividade dos indivíduos.

De acordo com Lukács:

[...] a problemática da educação permanece voltada ao problema sobre o qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, em face das novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado. Ora, este propósito se realiza sempre – em parte – e isto contribui para manter a continuidade na transformação da reprodução do ser social, mas ele a longo prazo fracassa – em parte – ainda uma vez, como sempre, e isto é o reflexo psíquico não só do fato de que tal reprodução se realiza de modo desigual, que ele produz continuamente movimentos novos e contradições, para os quais nenhuma educação, por mais prudente, pode preparar suficientemente, mas também do fato que nestes momentos novos se exprime – de maneira desigual e contraditória – o progresso objetivo do ser social no curso de sua reprodução. (LUKÁCS, 2010b, p. 17).

Segundo Lukács, a educação busca preparar os indivíduos para reagir de um modo socialmente desejado e que esteja objetivamente posto; no entanto, as reações dos indivíduos perante a realidade são distintas, pois, apesar de viverem numa mesma sociedade, as suas decisões também dependem da individualidade, que se torna gradualmente mais social, o que “[...] significa que o ser social ao se reproduzir a si mesmo se torna cada vez mais social [...]” (Ibidem, p. 17). Quanto mais desenvolvida a sociedade, maior será a exigência de seus membros (LUKÁCS, 2010a), de modo que o indivíduo singular também implantará suas marcas na sociedade, sempre numa cadeia de ações reflexivas, e qualquer decisão tomada sempre estará condicionada pela objetividade da totalidade universal. Lukács destaca que:

[...] o ser humano em geral tem a possibilidade interna de, nas reações a seu mundo exterior social (e inclusive, é claro, no metabolismo com a natureza), adequar-se ou rebelar-se praticamente contra as tendências objetivas do desenvolvimento e, portanto, também àqueles da diferenciação das motivações de decisões alternativas. (LUKÁCS, 2010a, p. 91).

A educação como posição teleológica secundária não difere das demais esferas parciais da mesma natureza que integram a totalidade social, cuja função é provocar um novo comportamento nos homens, assumindo certa “unidade” na forma como a sociedade se reproduz. A educação na concepção mais ampla, principalmente se comparada à desenvolvida

nas primeiras formações sociais, está orientada para preparar os educandos a possibilidades que atendam às exigências de uma determinada realidade histórica. Para isso, a educação procura “[...] formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que um dia será um adulto” (Ibidem, p. 224).

É da natureza da educação dispor uma determinada consciência nos indivíduos para que estes se amoldem aos interesses de uma dada sociedade; na formação do educando devem ser acrescidas, ou reprimidas, algumas características que favoreçam a reprodução das relações sociais estabelecidas, independentemente do modo de produção social constituído. Entretanto, como já foi acentuado, não há possibilidade de afirmar precisamente se o comportamento dos indivíduos, ou da totalidade social, poderá ser objetivado. Diferentemente, na teleologia primária, quando o objeto previamente ideado ainda não passa de um construto da consciência, que apenas pode se realizar por meio do intercâmbio orgânico com a natureza, através do trabalho, já é possível prever em termos aproximativos o resultado final, e se este não atingir o objetivo desejado, poderá então ser refeito.

Conforme Lukács (2010), o desenvolvimento da consciência humana pode ser constatado desde os primeiros atos de trabalho, precisamente no processo de intercâmbio orgânico com a natureza, quando os homens mobilizam forças psíquicas necessárias para a transformação de elementos naturais em objetos úteis a um tipo de realidade social ainda muito rudimentar. Desse modo, o pôr teleológico de segundo tipo nunca poderá ter a mesma precisão do pôr teleológico primário, pois enquanto o primeiro pretende transformar algum objetivo para atender às necessidades materiais de um grupo ou comunidade, independentemente do tempo histórico, o segundo deseja instilar na mente de outros indivíduos certos comportamentos e crenças que dependem das relações sociais do tempo histórico vivido. A finalidade de internalizar determinados comportamentos e ideias numa outra subjetividade diferencia-se do intento de transformar um elemento da natureza, já que o objeto da natureza sofrerá toda a ação de maneira absolutamente passiva.

Lukács observa que nem mesmo o pôr teleológico primário possui as condições de antecipar os resultados de sua objetivação, evidenciando de certa maneira a igualdade entre as duas posições teleológicas:

A igualdade está no fato de que, seja no intercâmbio com a natureza, seja na influência sobre as posições teleológicas em outros homens, a posição pode adquirir uma eficácia objetiva somente quando no seu objeto intencional coloca em movimento homens, forças, etc., dada a diversidade dos dois tipos de posições teleológicas. O coeficiente de incerteza é, como sabemos, no segundo grupo não

apenas mais alto, mas também de uma ordem de grandeza que lhe confere uma qualidade diversa. Esta diferença, todavia, não retira a validade da base ontológica comum ora lembrada: a necessidade de incidir sobre o ser. Para dizer a verdade, também no intercâmbio orgânico com a natureza isso é válido apenas entre dados limites: de um lado, uma posição não pode nunca ser efetuada com pleno e adequado conhecimento de todos os momentos da sua gênese; por outro lado, esta exigência se limita apenas ao escopo imediato do trabalho. (LUKÁCS, 1986, p. LII).

Portanto, as composições realizadas pela consciência tanto para transformar a natureza como para inculcar na consciência de outro indivíduo determinados comportamentos e ideias padecem de algum grau de incerteza, dada a impossibilidade de conhecer todas as dimensões do objeto a ser transformado. Na teleologia secundária persiste um nível de imprecisão ainda maior, uma vez que a consciência em que se pretende objetivar certas condutas, valores e ideias possui também a capacidade de fazer escolhas. Dessa maneira, não se pode pensar em qualquer tipo de predeterminação quando se trata de consciências ativas, já que o comportamento dos homens e sua subjetividade seguem uma complexa relação na práxis social, e esta apresenta um extenso campo de possibilidades. Ou seja: as decisões humanas estão subsumidas às reais condições objetivas e do momento histórico, o que não significa que há uma marcha mecânica na qual a causalidade se impõe de maneira incontornável.

Assim, existe um processo contínuo e recíproco entre a subjetividade e a realidade objetiva, que tem sua gênese exatamente no momento em que se estabelece o metabolismo entre o homem e a natureza através do trabalho, sendo deflagrado um processo de causalidades que funda diversos complexos sociais e amplia paulatinamente a sociabilidade humana. O homem é um ser que responde, “[...] não é jamais independente da demanda que a história lhe coloca, nem o movimento social tornado objetivo pode jamais ser independente da sua gênese humano-social e político-moral” (Ibidem, p. LII). Mesmo que o domínio da sociedade esteja sob o poder de uma determinada classe social, nada obsta que os indivíduos pertencentes a esta classe, no momento de conflito, fiquem do lado dos dominados, ainda que tenham sofrido por toda a vida a máxima influência das instituições formais de educação. Para Lukács:

Nenhuma educação pode instilar a um homem características completamente novas; por outro, como também já vimos, as características não são estáveis, não são determinações fixadas uma vez por todas, mas a possibilidade, cuja específica capacidade de se realizar não é imaginável como fato independente do seu processo de desenvolvimento do fazer-se homem do homem singular na sociedade. (LUKÁCS, 2010b, p. 115).

Pode-se, a partir de Lukács, perceber que ao longo do processo histórico não houve nenhum período em que a capacidade de escolha fosse nula. Mesmo no início da formação do ser social, cuja consciência do ser singular ainda se encaminhava para uma individualidade autêntica, já se encontravam homens tomando decisões que os afastavam cada vez mais dos limites das barreiras naturais. A cada interferência na objetividade os homens também se transformavam e adotavam condutas sociais que não podiam ser evidenciadas em qualquer outro ser de natureza biológica. Por conseguinte, as interferências realizadas pelos indivíduos singulares movem causalidades que culminam no desenrolar da totalidade social, que resulta das próprias atividades desenvolvidas no mundo dos homens. Nesse ínterim, a educação encontrada nas comunidades primitivas diferenciava-se do modelo de educação encontrado numa sociedade de classes, especialmente em relação ao modelo capitalista. Anibal Ponce diz que a educação nas comunidades primitivas

[...] *não estava confiada a ninguém em especial*. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas. Como a sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, e o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. (PONCE, 2007, p. 18-19, grifo do autor).

Mesmo nas sociedades primitivas já se percebem os aspectos ideológicos da educação, pois determinados valores e comportamentos são incutidos nos indivíduos desde o nascimento. Apesar de não existir uma direção expressa, há condutas e normas que falam por si mesmas, o que implica um momento de preparação dos indivíduos para que estes mais tarde recebam as instruções de como devem agir e se comportar mediante determinadas circunstâncias. Assim, as crianças eram educadas com as atividades práticas da comunidade (pesca, caça, colheita etc.), sem distinção dos adultos. Ainda segundo o autor, “[...] antes de a criança deixar as costas da mãe, ela já havia recebido [...] o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para sua própria existência” (Ibidem, p. 21). Dessa forma, o desenvolvimento socioideológico dos membros da comunidade requeria uma ordem de procedimentos que, mesmo não parecendo, almejava dotar cada indivíduo de ideias, comportamentos e reações adequadas aos paradigmas daquele tipo de sociabilidade. A ação pedagógica instituída num modelo de sociedade que antecedia à luta de classes intencionava provocar uma manifestação ideológica a fim de conduzir os seus membros para o interesse

comum, pois, num período da história humana cujas condições materiais de existência eram tão escassas, caso não agisse de tal maneira, poderia estar inviabilizando o futuro de todo o grupo. Como explica Lukács:

De fato, toda a educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos etc. etc. [...]. (LUKÁCS, 2010a, p. 224).

A educação para Lukács, portanto, é um meio de transmitir, direta e indiretamente, concepções e comportamentos que possam garantir a reprodução social de uma ordem estabelecida. No caso citado por Ponce, possuía uma importância que ultrapassava as meras conveniências, pois se tratava da própria sobrevivência dos membros da comunidade. No entanto, como afirma Lukács (2010), nenhum ato educativo consegue romper com os limites das possibilidades. Quando se fala de pores teleológicos do segundo tipo, apenas se pode pensar em tendências que nem sempre correspondem ao esperado, já que “[...] as possibilidades não são dadas [...], mas elaboradas com uma consciência mais ou menos correta [...]” (Ibidem, p. 224), diferentemente do que ocorre com os animais, que já carregam em sua natureza biológica quase todos os comportamentos, habilidades e possibilidades que os acompanharão ao longo de suas vidas, desenvolvendo-as num tempo relativamente curto. De maneira diversa, mesmo sem poder se afastar completamente de sua natureza biológica, o aprendizado do homem acontece por toda a vida, visto que ao se tornar cada vez mais social o homem amplia consideravelmente suas potencialidades como indivíduo e se agrega a uma generidade não mais muda, em que responde a todas as circunstâncias postas pela realidade. Enquanto os outros animais, que possuem natureza orgânica semelhante, simplesmente se adaptam à causalidade, o contrário acontece com o homem, que mantém uma adaptação ativa com o meio que o circunda, transformando a causalidade espontânea (resultado de manifestações naturais) em causalidade posta, independentemente da sociedade na qual esteja inserido e da educação que receba. O caráter educativo da sociedade não sofre determinações fixas, estáveis e implacáveis. Lukács, no capítulo “Reprodução”, na *Ontologia do ser social*, esclarece:

O maior erro que se realiza ao avaliar tais processos é que se tem o hábito de considerar resultados da educação apenas os efeitos positivos, mas quando o descendente de um aristocrata se torna um revolucionário, o filho de um oficial um antimilitarista, quando o ensinamento da “virtude” produz inclinações à prostituição

etc., estes em sentido ontológico são resultados da educação assim como o são aqueles nos quais o educador vê realizadas as finalidades adequadas. (LUKÁCS, 2010b, p. 115, grifo nosso).

A educação segue a mesma problemática de outras posições teleológicas secundárias quando almeja influenciar as ideias e comportamentos dos indivíduos, ou seja, nunca se podem antecipar com precisão os resultados desta interferência na subjetividade dos homens. Uma relação na qual uma subjetividade procura instilar em outra uma determinada concepção de mundo e formas de reagir a certas circunstâncias é amplamente mais imprecisa do que aquela que busca realizar uma transformação em um objeto, como ocorre na teleologia primária. E esta, apesar de agir sobre objetos inertes, não pode predeterminar absolutamente que o objeto previamente ideado seja substancializado da mesma maneira como fora pensado.

A educação tanto pode gerar efeitos positivos quanto negativos, já que o convívio social e as experiências adquiridas pelo indivíduo singular não estão circunscritos à escola, à família, à Igreja ou a qualquer outro complexo social. O ser singular convive em vários espaços sociais com outros indivíduos, com suas necessidades e com causalidades decorrentes de suas decisões e das de outros indivíduos. A sociedade é um complexo que numa relação com os complexos parciais e com a totalidade universal dá origem a infinitas alternativas dentro da realidade em que se encontra, o que torna imprevisível qualquer atitude tomada pelo indivíduo humano, ainda que a sociedade em questão busque impeli-lo a assumir determinadas posições.

Não há, portanto, como afirmar o êxito desse intento, porém a força exercida por um grupo dominante numa sociedade de classes vem obtendo resultados bastante favoráveis, sobretudo no modo de produção capitalista. A educação que antecedeu a sociedade de classes corresponde a necessidades bem específicas de um determinado momento histórico, comumente entendido como rudimentar; no entanto, evidencia um tipo de relação social qualitativamente superior à de períodos ulteriores. É preciso destacar aqui que não se está defendendo o retorno ao modo de produção primitivo como um ideal de sociabilidade, tendo em vista o pouco desenvolvimento encontrado nas antigas comunidades, uma vez que não se pode deixar de considerar a contribuição essencial para a riqueza material e intelectual da sociedade humana a partir dos modos de produção que surgiram posteriormente. Contudo, é evidente que uma sociedade dividida em classes, especialmente capitalista, por mais que ofereça um alto nível de desenvolvimento, possui em sua natureza a obrigação de conservar a miséria, mesmo possuindo as condições para superá-la, não podendo agir de outro modo sem

que coloque em risco a própria existência. Sobre a educação na sociedade primitiva, Ponce afirma:

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-las, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (PONCE, 2007, p. 21, grifo do autor).

Desse modo, a sociedade primitiva mantinha uma educação que incorporava os interesses de todos os indivíduos da comunidade, muito embora não perdesse seu caráter ideológico, já que, segundo a perspectiva lukacsiana, a ideologia sempre esteve presente na existência do ser social. A diferença é que a ideologia na comunidade primitiva assume a condição de suscitar nos membros da comunidade atitudes como coragem, firmeza, espírito de sacrifício etc., sem os quais seria impossível a sobrevivência daquele grupo em períodos tão hostis, nos quais a mesma natureza que supria as necessidades oferecia riscos à vida humana. Não havia, então, óbices para transmitir a crianças e jovens os valores daquela sociedade, uma vez que os próprios hábitos e costumes conduziam a um apropriado regime de disciplina, pelo qual cada membro se sentia intimamente responsável. Somente quando surge a divisão de classes surgem normas disciplinares violentas. *“A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”*, assegura Dominicis (*apud* PONCE, 2007, p. 28, grifo do autor). Para Ponce:

Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mas ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para os outros, o trabalho e a ignorância. (Ibidem, p. 28-29, grifo do autor).

Essas características apontadas pelo autor são encontradas com mais ênfase na sociedade capitalista, cuja dominação material e ideológica é marca preponderante desse sistema econômico. Contudo, para que as estruturas capitalistas não sofram com as contradições inerentes a sua lógica produtiva, torna-se fundamental a função do Estado como um sistema de controle sociometabólico capaz de garantir a reprodução social como única estrutura viável para superar os conflitos entre as próprias unidades produtivas, como também

para salvaguardar os interesses dominantes contra prováveis ataques ao seu ordenamento socioeconômico. Para Mészáros (2002), o Estado deve ser considerado uma estrutura, pois possui sua própria superestrutura na figura do direito e da política. “Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis” (MÉSZÁROS, 2002, p. 119). De modo que o Estado não pode ser reduzido, segundo Mészáros, apenas às funções econômicas, pois comanda de forma imperativa a expansão do capital, que sob seu controle obriga os diversos órgãos sociais a reproduzir os valores e a ideologia dominante. Marx e Engels asseveram que

[...] os burgueses pagam bem a seu Estado e fazem com que a nação inteira também o faça, para que eles, os burgueses, possam pagar mal sem correr perigo; eles asseguram para si, mediante bom pagamento aos serviços do Estado, uma força protetora, uma polícia. Eles podem, sem correr riscos, descontar novamente dos seus trabalhadores, como tributo (como desconto do salário), aquilo que pagaram. (MARX; ENGELS, 2007, p. 198).

Por isso, mesmo com os avanços educacionais na atualidade, sua prioridade consiste na manutenção orgânica e sistemática do capital, que tem por objetivo imanente a conservação da sociedade de classes. As instituições educacionais sob o comando do Estado são responsáveis por transmitir aos educandos habilidades e ideologias que os conduzam a internalizar as estruturas impostas historicamente como manifestação natural e evolutiva da essência humana. Sobre as características assumidas pela educação como força ideológica importante para a manutenção capitalista na sociedade contemporânea, tratar-se-á com mais ênfase no terceiro capítulo.

No próximo capítulo busca-se realizar uma crítica às lacunas encontradas nas concepções ideológicas da pedagogia crítico-reprodutivista, uma vez que a escola burguesa não consegue superar o impasse imposto pela ordem capitalista.

2 CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS DA TEORIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

*Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que ser?
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis.¹⁵
(Renato Russo)*

Os ideólogos da sociedade contemporânea insistem em afirmar o fim da história e a inutilidade de toda e qualquer discussão no que se refere à ideologia. Ao analisar a questão colocada pelos intelectuais do capital, percebe-se que a lógica interna de seus argumentos não está equivocada, já que se de fato a história chegou ao final, torna-se realmente anacrônico discutir a ideologia numa sociedade que enfim chegou a um estágio de desenvolvimento em que não mais se necessita discutir os conflitos entre as classes sociais. No entanto, quando se migra do campo das ideias para o mundo material-objetivo, compreende-se que a realidade do sistema econômico vigente continua a perpetuar a mesma essência da divisão de classes e as desigualdades sociais que sempre caracterizaram o modo de produção capitalista, amplamente analisado por Marx e Engels no século XIX, de modo que as relações de produção e reprodução social fornecem ainda as condições basilares para a manutenção da exploração do homem pelo homem.

Ao contrário do que os ideólogos burgueses procuram demonstrar, a lógica do capital torna-se, a cada período, mais contraditória e violenta em sua intenção de preservar as estruturas socioeconômicas dominantes. A estrutura de comando político exercido pelo Estado possui a sua disposição um aparato ideológico abrangente que se estende para todos os complexos da sociedade, sendo a filosofia, a arte, a política, o direito e a educação, entre outros complexos, são reflexos espirituais das necessidades materiais da classe que domina. O controle ideológico exercido pelo capital sempre teve lugar relevante no projeto de dominação capitalista, porém torna-se inédita a intensidade que a ideologia vem apresentando nas últimas

¹⁵ LEGIÃO URBANA. *Geração Coca-Cola*. Rio de Janeiro: EMI, 1984.

décadas, principalmente depois da queda do muro de Berlim. A ideologia da não-ideologia, amplamente propagada no período do pós-guerra, ganha características bastante próprias no atual momento histórico, a fim de tornar ilegítimas e desacreditadas as possibilidades de romper com a sociedade capitalista.

Desde o final da década de 1980, a razão parece desfalecer diante do irracionalismo pós-moderno, cujos intelectuais de esquerda parecem viver absortos na letárgica ideologia que emerge da crise estrutural capitalista, de maneira que muitos pensadores de orientação marxista contaminaram-se com o pessimismo intencionalmente ideológico da sociedade contemporânea, aliando-se ao que entendem ser a luta da sociedade possível, onde a busca pela igualdade e liberdade se circunscreve à garantia dos direitos e ao fortalecimento da democracia liberal burguesa. Diante do caos prenunciado pela sociedade pós-moderna, retorna-se à discussão sobre a importância da escola na sociedade contemporânea, procurando formar nos educandos os mais caros valores morais, que reproduzem os princípios democráticos da sociedade liberal, como também imprimir nos indivíduos as competências e habilidades necessárias para a produção e a reprodução da economia do capital.

Dada a complexidade deste período histórico em todos os complexos sociais, as instituições de ensino assumem, mais do que nunca, a missão de resolver todos os problemas advindos da estrutura social da ordem econômica vigente. Para Marx e Engels (2007) não se explica o mundo real a partir de criações teóricas e de formas de consciência, significando isso que a religião, a filosofia, a moral, a educação etc. não podem responder pelos problemas reais que se manifestam numa determinada época, pois não se pode explicar a práxis social a partir da ideia, mas se pode, sem dúvidas, explicar as manifestações da consciência a partir da práxis material, ou seja, “[...] todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na ‘autoconsciência’ ou sua transformação em ‘fantasma’, ‘espectros’, ‘visões’ etc.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Isso implica afirmar que a educação tem limites bem precisos, ainda mais quando se espera que ela solucione problemas que são impossíveis de se resolver na ordem capitalista, pois os problemas apresentados no domínio do capital são constituintes da própria lógica organizativa da reprodução do sistema econômico. Do mesmo modo, os limites da educação a impedem de intervir de forma absoluta nas estruturas da ordem capitalista, não possuindo o poder que geralmente lhe é atribuído, já que possui severos limites quanto à sua capacidade de doutrinar o pensamento e o comportamento ao longo de toda a vida dos indivíduos. De acordo com Marx e Engels (2007), as relações estabelecidas nos complexos sociais provêm do

intercâmbio material, transformando sua realidade, seu poder e os produtos de seu pensar. A partir disso Bertoldo considera que

[...] se na sociedade capitalista a educação se apresenta de forma contraditória, é porque este sistema é gerador de contradições, sendo esta a sua característica particular. Seguindo este raciocínio, numa sociedade emancipada (socialista), não haveria contradição na educação, pois a contradição é uma particularidade apenas de uma sociabilidade baseada na contradição entre capital e trabalho. (BERTOLDO, 2009, p. 131).

Já os pensadores da teoria crítico-reprodutivista cometem inegáveis equívocos quando afirmam o caráter meramente reprodutor da escola, não reconhecendo os aspectos contraditórios erguidos pela lógica dominante, e asseguram a incapacidade dos indivíduos humanos de fazer escolhas, ainda que circunscrita a uma sociabilidade do tipo capitalista. Contudo, para a perspectiva marxiana, a consciência desenvolvida a partir do salto ontológico de formas ainda pré-humanas para o ser social indica o fazer histórico em todas as atividades dos homens. Para Marx e Engels (2007, p. 33), a satisfação da primeira necessidade, “[...] a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades, e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico”. Portanto, não são as ideias ou as instituições que determinam a existência do mundo material, mas, ao contrário, é a realidade material que determina as ideias e todos os outros complexos sociais responsáveis pela disseminação de certos comportamentos, valores e ideias, sempre de modo co-determinante.

Neste sentido, de um lado, o pensamento pós-moderno e neoliberal sustenta-se sobre uma educação que qualifica os indivíduos a agirem num mundo que dá adeus à ideologia e ao proletariado, devendo os educandos estar preparados para a “nova” sociedade informatizada que põe em questão as velhas formas de trabalho e, sobretudo, as utopias que colocam em risco a ordem dominante. Por outro lado, há o saudoso pensamento crítico-reprodutivista, que continua a ressaltar os aspectos negativos da educação escolar, fundado especialmente nas teorias dos aparelhos ideológicos do Estado de Louis Althusser e na violência simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

A crítica à corrente de pensamento reprodutivista mostra que os limites colocados por esta teoria reduz a escola a um mecanismo ideológico que assume características rígidas e inexoráveis à consciência dos indivíduos, como se a subjetividade fosse um elemento de absoluta determinação ideológica, transmitida pelas instituições de ensino, sem nunca reagir contrariamente ao que está sendo imposto, de maneira que os indivíduos são conduzidos a

pensar, agir e a reproduzir as expectativas da classe dominante sem a possibilidade de fazer escolhas. Marx e Engels (2007, p. 438), em crítica aos idealistas alemães, afirmam que “[...] eles retornaram do chão histórico real para o chão da ideologia e podem, agora que não conhecem o contexto real, construir facilmente um contexto fantasioso com ajuda do ‘absoluto’ ou de algum método ideológico”. Logo, de forma semelhante, os adeptos da teoria crítico-reprodutivista *descem do céu a terra*, quando, ao contrário, deveriam ir *da terra ao céu*, reconhecendo que o espaço escolar sofre as determinações da realidade econômica capitalista, mas sofre igualmente os efeitos das escolhas dos indivíduos, que jamais reagem passivamente a qualquer tipo de educação.

Nesse ínterim, a educação institucional, ainda que reproduzindo os interesses materiais capitalistas, também pode reproduzir as contradições deste regime econômico, já que as individualidades encontradas no ambiente pedagógico não perdem sua capacidade de tomar decisões. Portanto, os crítico-reprodutivistas, na busca de desenvolver uma crítica rigorosa à educação escolar ofertada no mundo capitalista, induzem a sociedade a um beco sem saída, porquanto acreditam que os condicionamentos transferidos pelas classes que dominam deixam marcas indeléveis nos indivíduos, mormente os da classe trabalhadora, tomados por assalto à interpelação do poder hegemônico.

O objetivo deste capítulo não é negar os aspectos ideológicos dominantes da educação institucional, e tampouco desconsiderar que a própria condição contraditória do capital pode abrir fissuras que possibilitem a inserção de uma contraconsciência substancializada em valores antagônicos do capital, já que nenhum tipo de ideologia tem possibilidade de exercer um poder sobre um indivíduo – ou uma classe social – que o torne assujeitado *ad infinitum*. Deste modo, os pensadores reprodutivistas quando se dispõem a tecer críticas à ideologia dominante nas escolas do capital, acabam por legitimar as condições de existência postas por este sistema econômico. A incapacidade de se desvincular da ideologia capitalista condena todos os indivíduos à aceitação passiva e incontestada da lógica dominante, principalmente quando se tem por saída a ciência como uma categoria não ideológica, ou o poder simbólico como tendo mais influência que a própria estrutura material que lhe dá existência.

2.1 A ideologia nos crítico-reprodutivistas: dos aparelhos ideológicos do Estado ao poder simbólico

Tornou-se comum o discurso da crença na educação como uma forma de solução para praticamente todos os problemas socioeconômicos, sem reconhecer as bases materiais que

fundam esta categoria social. Cabe lembrar as proposições de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, quando teceram severas críticas aos jovens hegelianos, demonstrando que a práxis social deve ser aplicada em ações coerentemente orientadas, empreendidas sobre a realidade objetiva que sustenta qualquer relação social. Ou seja, a educação manifesta as relações de reprodução social de um determinado momento histórico, de modo que neste tipo de sociedade ela procura atender às demandas e aos ajustes estruturais necessários à manutenção da ordem econômica, contribuindo consideravelmente para a conservação dos males sociais neste modelo de sociabilidade. Porém, apesar da crítica realizada por Marx e Engels (2007), muitos pensadores na contemporaneidade ainda se submetem aos mesmos enganos idealistas que acometeram os tão criticados hegelianos de esquerda, pois não conseguem entender que qualquer transformação na educação requer uma mudança radical nas estruturas da sociedade.

Destarte, não há possibilidades de organizar métodos, planos, projetos educacionais, sem que se tenha a percepção mínima do solo que produz esse complexo social. O não entendimento dessa questão tem fornecido infinitos testemunhos de mau êxito no campo educacional, de forma que as soluções encontradas para resolver os problemas, que são de ordem estrutural, estão fadadas ao fracasso antes mesmo de ser implantadas, visto que “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Ibidem, p. 94). Mais uma vez, Marx e Engels advertem quanto à importância de se compreender de forma radical os fenômenos expressos numa dada realidade, pois, de outro modo, os projetos educacionais resultarão em “[...] uma ação imaginária de sujeitos imaginários” (Ibidem, p. 94), não se podendo esperar outro resultado que não seja absolutamente distinto do esperado pelos educadores de “boa vontade”. Em *Para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx acrescenta: “A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, a crítica da teologia em crítica da política.” (2008, p. 6, grifo do autor). Pode-se constatar, através das elaborações teóricas do pensador alemão, que enquanto se pensar em qualquer categoria social sem se partir da realidade que lhe dá origem e forma, estar-se-á subvertendo a objetividade a ilusões processadas apenas no campo ideológico.

Dermeval Saviani (1981), no livro *Escola e Democracia*, denomina a corrente da educação que não reconhece essas determinações socioeconômicas de teorias não-críticas, cujos defensores entendem que a educação dispõe de autonomia em relação à sociedade, de maneira que estaria habilitada a intervir efetivamente nas injustiças e desigualdades produzidas pelos fenômenos sociais, podendo colaborar para um tipo de equalização social que resolvesse paulatinamente os problemas encontrados na camada mais pobre da população.

Nesse sentido, a educação deixaria de ser, primordialmente, um espaço de conservação e produção de conhecimentos, e passaria a ser um ambiente desenvolvido para prestar assistência aos menos favorecidos, sobretudo no âmbito dos países subdesenvolvidos. Tudo indica que os defensores desse pensamento não entendem que existe uma educação desenvolvida para as classes abastadas, tão só preocupada em fortalecer os alicerces que fundam as bases da sociedade de classes. Saviani entende o pensamento das teorias não-críticas da seguinte maneira:

A marginalidade é vista como um problema social, e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. (SAVIANI, 1981, p. 27).

Para realizar uma crítica a essa concepção da educação, sem romper com a estrutura econômica, surge um grupo de pensadores que entende que, de modo contrário, a escola surge na modernidade como uma das principais instituições para a manutenção do modo de produção capitalista. Para esses pensadores, a educação escolar proporciona as condições subjetivas necessárias a fim de implantar em cada indivíduo a ideologia desejável à reprodução dos interesses dominantes. Além disso, ainda prepara o educando para ser obediente e resignado aos padrões de comportamento preestabelecidos pela sociedade capitalista. A escola, portanto, não apenas tem as possibilidades de influenciar ideologicamente, mas também cria os elementos que dão as condições técnicas para os futuros trabalhadores. Por sua vez, Saviani entende que:

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam inevitavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. (Ibidem, p. 27).

Essa perspectiva teórica, segundo Saviani, não concorda que a educação possa se tornar um veículo de equalização social, porquanto substancializa na ordem capitalista os interesses das classes dominantes, que pretende manter-se perenemente hegemônica. Logo, a escola, através do currículo, conteúdos, métodos, e da própria lei que a rege, internaliza nos educandos os aspectos subjetivos inspirados pelos que possuem o poder material dominante. De acordo com Mészáros (2005, p. 44), “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização”. Mesmo os indivíduos que passam

pouco tempo na escola são impelidos a aceitar os princípios que conduzem os valores ideológicos do capital, adequados às tarefas que devem ser reproduzidas pelos homens.

Assim, a teoria crítico-reprodutivista, neste aspecto, não se afasta das concepções defendidas por Mészáros. A diferença está exatamente em que ela não avista as possibilidades de ir além de uma reprodução mecânica e implacável nos espaços pedagógicos das instituições formais de ensino. É bem certo que todas as políticas públicas de reformas dentro dos limites do capital nada mais almejam que consolidar material e ideologicamente as estruturas desta organização socioeconômica. Conforme Mészáros (2005, p. 45), “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Contudo, o filósofo húngaro garante que os processos contínuos de educação também se estabelecem fora das instituições de ensino, pois os indivíduos mantêm outras relações educacionais, no cotidiano de suas vidas, com outros indivíduos e com outros complexos sociais. Para Mészáros (2005), todas essas experiências fora dos limites institucionais trazem de volta a capacidade de desempenhar um processo de contraconsciência ao que está instituído pela lógica dominante:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, p. 59, grifo do autor).

Desta maneira, István Mészáros percebe os limites das instituições educacionais na ordem capitalista, já que a escola sempre buscará reproduzir os conhecimentos que convêm à conservação do domínio do capital. Por outro lado, supõe que pode haver, quando bem orientada, uma reação progressista que contribua para romper com a lógica dominante do capital, não apenas dentro da instituição, mas também em todas as esferas da sociedade, pois o único meio admissível de fundar um tipo de sociedade para além do capital só pode se efetivar através de ações objetivas que alcancem as estruturas que sustentam esse modo de produção. Assim, apesar da superação teórica desenvolvida pelos crítico-reprodutivistas em relação às teorias não-críticas, para estes teóricos a função da escola no modo de produção capitalista desemboca no mesmo beco sem saída das pedagogias não-críticas. Saviani concebe o pensamento crítico-reprodutivista da seguinte forma:

Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2007, p. 391, grifo do autor).

Portanto, enquanto as pedagogias não-críticas entendem que a educação, por si mesma, pode garantir uma sociabilidade superior à existente, reduzindo os graves problemas sociais como se estes brotasse fora dos conflitos de classe, a teoria crítico-reprodutivista acata uma certa estrutura mecanicista, que vê na escola um resultado absoluto e inexorável das imposições econômicas burguesas, negando o complexo da individualidade, que se desenvolve em qualquer modelo de sociedade. Para Lukács:

[...] cada decisão alternativa de cada trabalhador tornado individualidade pressupõe como base um determinado estágio do desenvolvimento do ser social, e, por outro lado e ao mesmo tempo, é impossível que a práxis coletiva assim originada (síntese prática de muitas decisões alternativas pessoais imediatas) possa ser mera consequência mecânico-causal imediata do desenvolvimento (econômico) social objetivo. (LUKÁCS, 2010a, p. 98).

Lukács, desse modo, expõe a complexidade da formação subjetiva do indivíduo, jamais determinado a partir de uma lógica economicista, embora esteja na objetividade o momento fundante da consciência e de todos os complexos sociais. Mas isso não significa que tanto a realidade como a consciência dos homens não ajam uma sobre a outra de maneira recíproca. É preciso destacar que uma não é mais importante que a outra; não se trata de julgamento de valores, porém a observação deve estar estabelecida no que funda e no que é fundado. Por conseguinte, as escolhas individuais estão submetidas às alternativas postas. O próprio desenvolvimento humano carrega em si a relação que sustenta com o mundo; já o organismo biológico humano, ao contrário, não passa de mera potencialidade, pois somente com o desenvolvimento das condições existentes e favoráveis pode transformar meras potencialidades em algo real.

Marx e Engels (2007) compreendem que os indivíduos que já possuem em sua organização biológica as potencialidades cognitivas, apenas terão um desenvolvimento significativo se o mundo oferecer as condições para tal, permitindo o desenvolvimento de uma totalidade de qualidades, o que na sociedade capitalista se tornou privilégio de uma ínfima parcela da sociedade. No entanto, isso não quer dizer que a realidade apresentada no mundo capitalista aprisione os homens a uma condição que os impossibilite de elevar sua consciência a perspectivas de superação do ordenamento socioeconômico vigente.

Apesar dos equívocos perpetrados pela teoria crítico-reprodutivista, Saviani compreende que não se pode negar sua importância. De acordo com Saviani:

Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizados para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações dominantes vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político. (SAVIANI, 2007, p. 395).

O problema apresentado por essa perspectiva teórico-pedagógica encontra-se no pessimismo que lhe é inerente, não apresentando nenhuma saída para os problemas encontrados nas instituições educacionais, dada a suposta implacabilidade da organização pedagógica formulada pelos ideólogos do capital.

Destacam-se três obras consideradas fundamentais para a teoria crítico-reprodutivista, cuja importância persiste até os dias atuais como estatutos teóricos norteadores para aqueles que seguem essa perspectiva da crítica à escola inserida no capital. A primeira é a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, elaborada por Louis Althusser no artigo intitulado “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, publicado na revista *La pensée*, no ano de 1970. Nessa obra, o autor procura mostrar como a escola, juntamente com a família, exerce seu poder sobre os indivíduos, colocando-os sob a total pujança ideológica do capitalismo, a fim de mantê-los à mercê da lógica produtiva e reprodutiva deste sistema econômico, indicando que o Estado conserva seu ordenamento social a partir de dois aparelhos fundamentais: os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. O primeiro atua na imposição pela força física, e o segundo, pelo convencimento ideológico.

A segunda teoria foi desenvolvida por Pierre Bourdieu, considerando o sistema de ensino como violência simbólica, principalmente em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, em parceria com Jean-Claude Passeron. Na referida obra, os filósofos franceses defendem que a organização de ensino procura inculcar nos alunos ideias e comportamentos adequados aos grupos e classes dominantes por meio de uma *Ação Pedagógica* exercida pela *Autoridade Pedagógica*, em que esta autoridade institui um *Trabalho Pedagógico* que instila nos indivíduos um *habitus* que reproduz ideologicamente as estruturas das relações sociais (SAVIANI, 2007).

A terceira teoria em destaque é a da escola dualista, apresentada no livro *L'école capitaliste en France*, publicada por Christian Baudelot e Roger Establet em 1971. Como as outras, essa teoria defende que a função da escola consiste na inculcação da ideologia burguesa, mas também no recalçamento da ideologia proletária. Contudo, essa teoria

reconhece que existe uma ideologia proletária, porém fora da escola, já que esta instituição de ensino impediria qualquer manifestação na consciência dos alunos contra a ordem capitalista, porquanto essa organização pedagógica formaria a sociedade meramente para a reprodução do capital.

Nos dois próximos itens serão analisados o pensamento de Louis Althusser e o de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, confrontando suas teorizações sobre a ideologia e a reprodução social à luz da perspectiva marxiana. O critério de escolha dos teóricos, e suas respectivas obras, baseou-se na influência que estes teóricos exerceram no Brasil, sendo até o presente momento amplamente citados e estudados por intelectuais de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da educação, que procuram desenvolver críticas à lógica do capital por via das categorias mencionadas por esses pensadores.

É necessário esclarecer que embora se reconheça a importância das teorias de Christian Baudelot e Roger Establet, optou-se por deixá-los fora da análise porque os autores selecionados (Althusser, Bourdieu e Passeron) são suficientes para expressar os equívocos teóricos do pensamento crítico-reprodutivista sobre o fenômeno ideológico no espaço escolar.

2.2 O aparelho ideológico escolar de Louis Althusser

Louis Althusser foi um dos maiores representantes da teoria marxista de sua época, empreendeu um considerável esforço para o reconhecimento do marxismo como ciência, buscando, nas décadas de 1960-1970, contrapor-se ao marxismo oficial pós-stalinista, porém também interpretou de maneira bastante problemática as obras de Marx (VAISMAN, 2006). O pensador argelino utilizou categorias marxianas para realizar uma análise lógico-gnosiológica que nada tinham a ver com as concepções defendidas pelo materialismo histórico-dialético estabelecido por Karl Marx. Para Althusser, os textos de Marx que compreendem os anos de 1841 a 1845 não são textos marxistas, reconhecendo apenas *O Capital* como a obra que verdadeiramente expressa a cientificidade do materialismo histórico. Ele deixa isso bem claro na seguinte afirmação:

Nem Marx nem seus sucessores nos deixaram nada que possa ser comparado nem de longe a *O Capital*. Os textos que herdamos, além de colocarem problemas delicados de interpretação, não são, *teoricamente* falando, textos marxistas. Eu estou me referindo aos textos mais explicitamente filosóficos de Marx: sua obra de juventude¹⁶. (ALTHUSSER, 1979, p. 39, grifo do autor).

¹⁶ Fase que compreende a produção de Marx entre os anos de 1838 a 1845.

De acordo com Althusser, não existe nenhuma outra obra de Marx, senão *O Capital*, em que esteja presente, de maneira adequada e rigorosa, a filosofia marxista, de onde possa ser extraído um trabalho crítico e profundo das obras da fase madura do filósofo alemão. Somente encontra os verdadeiros estatutos científicos em *O Capital* “[...] e nos efeitos da atuação dos partidos comunistas, assim como nas reflexões políticas de seus grandes dirigentes, por exemplo, Lenin” (Ibidem, p. 39). Segundo o filósofo, nas obras da juventude de Marx apenas se podem encontrar as ideologias filosóficas herdeiras do pensamento hegeliano e feuerbachiano. “O primeiro e maior obstáculo que temos de vencer em nosso trabalho de investigação da filosofia marxista está representado pelas *obras filosóficas de juventude* de Marx” (Ibidem, p. 39, grifo do autor), assim declara o autor. E continua:

Os textos filosóficos de Marx de 1841 a 1845, incluindo *A Sagrada Família*, estão construídos sobre uma problemática *idealista*, não importa se idealista liberal ou idealista antropológica, que Marx teve de criticar radicalmente para poder estabelecer sua nova teoria da história e a nova filosofia que corresponde a ela. (Ibidem, p. 40, grifo do autor).

A interpretação dada pelo filósofo à ciência marxista causou um rebaixamento teórico do *status* que constitui a base filosófica e científica do materialismo histórico-dialético, visto que Althusser desconsidera obras fundamentais que compõem a teoria marxista, pois opina que Marx apenas atinge o nível científico quando se livra “[...] dos resquícios filosóficos e ideológicos presentes nos primeiros trabalhos [...]” (VAISMAN, 2006, p. 253). Para Althusser, antes de Marx a filosofia tinha por missão expressar a forma alienada e especulativa que pretendia entender a essência humana; após Marx, a filosofia se tornara uma prática concreta que teria a possibilidade de conduzir a ações revolucionárias. Portanto, as práticas revolucionárias e a política ocupariam o lugar da filosofia:

A política revolucionária e todas as práticas concretas de transformação do mundo têm que *ocupar o lugar* da filosofia. Isso quer dizer que já não há mais lugar para a filosofia, que acabou se transformando em *prática concreta*. Nestas condições o materialismo dialético desaparece e confunde-se com o materialismo histórico. (ALTHUSSER, 1979, p. 40, grifo do autor).

Assim, Althusser efetua um *corte epistemológico*¹⁷ não apenas com a filosofia anterior a Marx, mas com toda a filosofia produzida no período juvenil do filósofo alemão, já que

¹⁷ Categoria tomada de empréstimo a Bachelard para demonstrar o corte da teoria científica marxista em relação à tradicional filosofia alemã (entre outras) que antecedeu Marx, representada por Leibniz, Kant, Hegel e Feuerbach. Além disso, também decretava o corte epistemológico que ocorreu entre o jovem Marx e o Marx maduro. Segundo Dosse (*apud* VAISMAN, 2006, p. 248), “esse corte efetua a divisão entre ideologia, de uma

Althusser entendia a produção filosófica de Marx da juventude como substrato de um eco hegeliano, utilizando o próprio Marx para justificar suas hipóteses, quando diz que em *A Ideologia Alemã* “[...] se denuncia a filosofia como pura e simples ideologia, ilusão que deve ser destruída para se alcançar os caminhos que levam ao conhecimento científico” (Ibidem, p. 41). Desse modo, para Althusser a construção teórica do jovem Marx ainda estaria presa às concepções ideológicas que nada contribuiriam para se chegar à verdadeira ciência. Logo, a compreensão da realidade somente é possível por meio de uma ciência que descentraliza o homem no momento da produção científica, ou seja, uma ciência que não sofre a interferência do sujeito que, comumente, está submetido a algum condicionamento ideológico. Segundo Vaisman, para o filósofo,

[...] a tarefa da filosofia se restringe ao estabelecimento dos fundamentos e dos limites do conhecimento no campo exclusivamente epistemológico, tendo como tarefa essencial a rejeição dos conceitos ideológicos, que de forma bastante frequente são tomadas como científicos. Trata-se, portanto, de defender o plano estritamente epistemológico. (VAISMAN, 2006, p. 254).

Observa-se que a referência de Althusser às obras de Marx concentra-se de maneira preponderante em *O Capital*. Para ele, o próprio estabelecimento do materialismo histórico, ciência que estuda os modos de produção, implica o surgimento do materialismo dialético, pois, segundo as suas concepções, “[...] é no estudo de *O Capital* que estão latentes não só o desenvolvimento necessário do materialismo histórico como também a constituição e a definição rigorosa do materialismo dialético” (ALTHUSSER, 1979, p. 43). Portanto, estariam na obra supracitada a amplitude e o rigor que as obras filosóficas não possuem (ALTHUSSER, 1979). Conforme Althusser (Ibidem, p. 49, grifo do autor), “[...] a revolução de Marx não tem lugar, como as revoluções anteriores, dentro do campo da *ideologia filosófica*”. Essa perspectiva defendida pelo filósofo argelino coloca o materialismo dialético a serviço da cientificidade que fundamenta o materialismo histórico contra qualquer interferência ideológica, pois a ciência que Althusser advoga deveria ser protegida de qualquer influência ideológica. Segundo ele, a cientificidade do Marx maduro coloca a ciência em oposição à ideologia, já que o assédio ideológico deforma a prática científica:

Sabemos que o conhecimento, que em seu sentido mais geral é o conhecimento científico, não nasce nem se desenvolve em um compartimento fechado, protegido por não se sabe qual milagre de todas as influências do meio ambiente. Entre essas

parte, e a ciência de outra, encarnada pelo materialismo histórico. Todas as ciências devem, portanto, ser questionadas a partir do que fundamenta a racionalidade científica, a filosofia do materialismo dialético, a fim de se libertarem de seus resíduos ideológicos”.

influências estão as sociais e as políticas, que podem intervir diretamente na vida das ciências, comprometer gravemente o curso de seu desenvolvimento e até ameaçar sua existência. Mas existem influências menos visíveis, igualmente perniciosas e inclusive mais perigosas, pois passam despercebidas (sic): são as influências ideológicas. (ALTHUSSER, 1979, p. 53).

Portanto, Althusser defende que a ciência verdadeira não deve ter nenhum enlace com qualquer tipo de ideologia, de modo que os aspectos individuais de cada sujeito não podem interferir nos resultados da apreensão científica. Afirma que “[...] todo discurso científico é por definição um discurso sem sujeito, só existe um ‘Sujeito da ciência’ numa ideologia da ciência [...]” (ALTHUSSER, 1985, p. 94). É perceptível que o autor nega aspectos da ideologia que influenciam inevitavelmente a ciência; para ele, a ideologia é pré-científica, desaparece no processo que constitui o rigor científico, mas nem por isso está livre das ambições ideológicas regidas por determinados interesses, pois “[...] quando uma ciência está a ponto de nascer, corre o perigo de colocar a serviço de seus erros inevitáveis a ideologia da qual se nutre” (Ibidem, p. 54). De acordo com Terry Eagleton, para Althusser

As ideologias nunca podem ser agarradas de surpresa, já que, como um conselho que conduz uma testemunha a um tribunal, indicam o que vale como resposta aceitável na própria forma de suas questões. Uma problemática científica, por contraste, é caracterizada por seu caráter aberto e pode ser “revolucionada” à medida que novos temas científicos surgem e um novo horizonte de questões se abre. A ciência é um empreendimento autenticamente exploratório, ao passo que as ideologias dão a aparência de avançar enquanto marcham teimosamente sem sair do lugar. (EAGLETON, 1997, p. 125).

O próprio Marx, segundo Althusser, deu cabo de se livrar dos resquícios que ainda o ligavam à filosofia e à ideologia, encontrados nos primeiros trabalhos da fase juvenil. Para o filósofo, está na “teoria” o fundamento da cientificidade do materialismo histórico (VAISMAN, 2006), em que não há espaço para qualquer tipo de ideologia, já que os fenômenos ideológicos aparecem como um “erro”, e a ciência marxista carrega em si a via para a “verdade”, protegendo a ciência das influências ideológicas. Já para a perspectiva althusseriana o primado epistemológico repousa na ciência como única forma de se desenlaçar das provocações imaginárias encontradas na ideologia. Althusser afirma que

[...] uma ideologia é um sistema (possuindo a sua lógica e o seu rigor próprios) de representações (imagens, mitos, ideias ou conceitos de segundo caso) dotado de uma existência e de um papel históricos no seio de uma sociedade dada [...] a ideologia como sistema de representações se distingue da ciência, visto que a sua função prático-social tem preeminência sobre a função teórica (ou função de conhecimento). (ALTHUSSER *apud* VAISMAN, 2006, p. 254).

O autor reconhece, assim como Lukács, que a ideologia não é específica das sociedades de classes, estando presente desde o surgimento da sociedade humana. Contudo, enquanto o filósofo argelino vê a ideologia como “[...] um conjunto de relações que ocultam ou representam mal as relações reais, embora ao mesmo tempo designem uma relação vivida, portanto real” (VAISMAN, p. 255), Lukács (1986, p. II), diferentemente, entende que “[...] toda ideologia tem seu ser-precisamente-assim social: ela nasce direta e necessariamente do *hic et nunc* social dos homens que agem socialmente na sociedade”, de forma consciente e operativa, ou seja, a ideologia constitui um terreno concreto que antecede até mesmo a sociedade de classes e que continuará existindo para além de uma sociedade de classes, pois os indivíduos que compõem a sociedade humana são perpassados por relações ideológicas.

A ideologia, para Althusser, é a maneira imaginária como os homens vivenciam suas relações reais; logo, os indivíduos nunca poderiam representar a realidade senão através da ciência. De outra maneira, os homens tornam-se reféns das ilusões estabelecidas, sobretudo numa sociedade de classes, obedecendo cegamente a regras, normas, valores e comportamentos, como se estes devessem ser obedecidos sem questionamentos. A função essencial da ideologia seria ocultar e dissimular a divisão de classes e a exploração do trabalho, sempre internalizando nos “sujeitos” uma consciência resignada das ações que deveriam ser adotadas para a superação da ordem dominante ao cumprir a função de ajustamento ao poder hegemônico de uma determinada classe. Eagleton diz que para Althusser

A ideologia existe apenas no sujeito humano e por meio dele, e dizer que o sujeito habita o imaginário é afirmar que refere compulsivamente o mundo a si mesmo. A ideologia é centrada no sujeito ou “antropomórfica”: ela nos faz ver o mundo como, de certa forma, naturalmente orientado para nós mesmos, espontaneamente “dado” ao sujeito, e o sujeito, inversamente, sente-se uma parte natural da realidade, reclamada e exigida por ela. Por meio da ideologia, observa Althusser, a sociedade nos “interpela” ou “saúda”, parece nos destacar como unicamente valorosos e se dirige a nós pelo nome. (EAGLETON, 1997, p. 129-130).

Para isso, conforme o filósofo, torna-se necessário um conjunto de aparelhos ideológicos dispostos pelo Estado com a intenção de exigir de cada indivíduo uma maneira “adequada” de pensar e de se comportar na sociedade. Assim, a formação social no modo de produção capitalista deve reproduzir as condições que viabilizam a manutenção da ordem econômica, de maneira que as forças produtivas e as relações de produção, características deste sistema, estejam garantidas. Althusser afirma que:

A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine qua non* (sic), não somente a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução de sua ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente, mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica. (ALTHUSSER, 1985, p. 59).

Althusser atribui mais importância aos aspectos político-ideológicos do que aos mecanismos que compõem a ordem econômica, retirando de cena o solo material que produz e reproduz todas as relações sociais constituídas na sociedade e que possui várias especificidades no modo de produção capitalista. Para ele, “[...] é a partir da reprodução que é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura” (VAISMAN, 2006, p. 257). Vale dizer que para Althusser a superestrutura mantém uma autonomia relativa com a base estrutural, reproduzindo o sistema com base em aparelhos ideológicos e aparelhos repressivos. Segundo este autor, não há um puro aparelho repressivo, pois este necessariamente carrega em si uma formação ideológica.

A existência material da ideologia, defendida por Althusser, requer dos sujeitos um comportamento desejado para a continuidade das representações imaginárias, mas conserva sua existência concreta a partir de instituições que agregam os princípios basilares que preparem os homens operacional e ideologicamente no modelo de *sujeito* requerido por um específico momento histórico da realidade material. Althusser atesta que esses aparelhos ideológicos asseguram que os indivíduos se tornem sujeitos,¹⁸ uma vez que o processo de interpelação movido pela ideologia garante que os homens possam ser assujeitados, conduzindo-os cada vez mais a uma autossujeição que os condiciona à reprodução social em todas as suas esferas. Para tanto, é necessário incutir em cada sujeito a “liberdade e a autonomia”; porém, a liberdade e a autonomia não passam de uma ilusão, pois representam apenas as condições dadas para que esses indivíduos obedeçam à lei que “[...] está profundamente inscrita em nós, tão intimamente de acordo com nosso desejo, que a consideramos erradamente como nossa própria livre iniciativa” (EAGLETON, 1997, p. 132). Entre todos os aparelhos ideológicos (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical,

¹⁸ Sujeito, para Althusser, toma seu sentido etimológico, ou seja, sujeito significa literalmente “o que se encontra embaixo” ou “mantido em baixo”. Portanto, “ser sujeito é ser sujeitado, obediente a determinadas regras e normas estabelecidas para além de nossa vontade, que com o passar do tempo confundem-se e internalizam os valores e comportamentos adotados por grupos ou classes sociais, como se estivéssemos agindo conforme as nossas próprias escolhas; [...] tornamo-nos sujeitos humanos ‘livres’, ‘autônomos’, justamente submetendo-nos obediência ao Sujeito, à Lei”. (EAGLETON, 1997, p. 132).

mediático e cultural) e suas formas de assujeitamento¹⁹, o que mais se destaca, segundo o próprio Althusser, é o aparelho ideológico escolar. Para ele, a escola

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais. Desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante, [...] ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

A importância da escola, para o filósofo, como elemento central na formação dos indivíduos assujeitados ou interpelados advém do período em que esta se torna presente na vida dos homens, uma vez que o pensador admite que esta função com o grau de importância que possui, era exercida pela Igreja na Idade Média. Desta forma, a onipresença da educação escolar na vida dos homens, em grau maior ou menor, ampliaria a extensão funcional socioideológica dominante, fazendo com que os indivíduos aceitem sistematicamente as estruturas da sociedade como estão representadas, assumindo desde profissões desprivilegiadas na sociabilidade capitalista até ser agentes de exploração ou, ainda, atuar em profissões diretamente associados à manutenção ideológica, como padres, pastores, jornalistas, professores etc. Segundo Althusser, “cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado [...], papel de agente da exploração, de agentes da repressão, ou de profissionais da ideologia” (Ibidem, p. 79-80), sendo isso propriamente um dever da escola, visto que não apenas esta produz um modelo de educação a ser seguido, mas também procura construir uma educação desenvolvida para os pobres, internalizando nos filhos da classe trabalhadora “virtudes” caras à manutenção da ordem. Portanto, modéstia, resignação, sentimento cívico, religioso etc. são características a serem nutridas nas escolas sob o controle do capital. Para as classes dominantes, não distante e livre dos aspectos ideológicos alienantes que compõem sua estrutura, a educação escolar tem a finalidade de formar os filhos dos capitalistas para continuar a dominação, além de formar indivíduos que cumprirão o dever de perpetuar a ideologia necessária ao capital. Althusser afirma que

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde (sic) os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiados (com toda a confiança) pelos “pais”

¹⁹ O mesmo que sujeito, aquele que é dominado por algum poder externo.

(que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nos à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes e “liberdades”. (Ibidem, p. 80).

Althusser, portanto, considera que o binômio escola-família substitui o que na Idade Média era incumbência da Igreja e da família. Outra característica que distingue a escola moderna da igreja medieval está na forma sistemática de se organizar a educação na ordem capitalista, que serve não apenas para inculcar nos sujeitos as ideias e comportamentos desejáveis, como também na preparação do sujeito para o exercício de funções que visam a conservar sua condição de classe explorada, mediante o desenvolvimento de habilidades úteis e indispensáveis à produção e às relações de produção do sistema capitalista. Logo, a função social específica da ideologia no modo de produção vigente consiste em assentar na consciência dos sujeitos a impressão de naturalidade do mundo vivido, adquirindo técnicas, habilidades e competências essenciais à produção de valores de troca. Sem a ideologia, certamente, não seria possível tamanha resignação e a aceitação quase incontestada do que é imposto pela classe dominante. Mesmo os professores, para Althusser, sofrem com os imperativos da ordem econômica vigente:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentem voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural”, indispensável e generosa para nossos contemporâneos como a igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás. (Ibidem, p. 80-81).

Desse modo, o filósofo conduz a escola no interior da sociedade capitalista a um beco sem saída, pois mesmo os professores “bem intencionados”, que buscam lutar contra a ideologia dominante, não conseguem superar os limites impostos por algo que se desenvolve fora do espaço escolar. O sistema, segundo Althusser, estrutura o conhecimento a partir de métodos que anulam as ações dos professores. Assim, aqueles educadores que assumem uma posição distinta da de seus colegas e criticam a ordem dominante, nada mais fazem do que manter a sustentação de um estado de coisas que colabora com a reprodução dos interesses dominantes. Não se trata de ter boas intenções ou de se empenhar para oferecer uma melhor formação para os educandos, mas, acima de tudo, trata-se da própria função ideológica, que já

está determinada pelo aparelho escolar do Estado: desempenhar “[...] um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes” (Ibidem, p. 81).

Portanto, Althusser nega inteiramente o papel do indivíduo ativo nessas relações, como se este fosse indefeso ante os aparelhos ideológicos, sem nenhuma reação com real valor para se contrapor à ordem estabelecida; em decorrência disso, os complexos parciais exibem uma autonomia absoluta, tanto em relação ao indivíduo quanto à sociedade.

Lukács, fundado numa perspectiva ontológica, discorda das hipóteses de Althusser, pois concebe que a individualidade é relativamente autônoma, dinâmica, não sendo dominada por normas fixas, mecânicas e inflexíveis; sem a interação ativa no mundo, o homem transforma-se “[...] em um objeto quase sem resistência a qualquer manipulação” (LUKÁCS, 2010, p. 106). Na sua percepção, “A substância de um indivíduo é, portanto, aquilo que no curso de sua vida se compõe como continuidade, direção, qualidade das ininterruptas cadeias destas decisões” (Ibidem, p. 107). Desse modo, a individualidade humana constitui-se de maneira ininterrupta nas relações que mantém com outros indivíduos particulares e com outros complexos sociais, não podendo estar circunscrita inapelavelmente à lógica econômica, nem, muito menos, às instituições que cumprem uma determinada função nas relações econômicas que são estabelecidas.

Contrariamente ao pensamento de Lukács, Althusser identifica os sujeitos que se rebelam no interior desses aparelhos como “maus sujeitos”, que uma vez ou outra intervêm de alguma maneira nos aparelhos do Estado, porém persistindo na condição de sujeitos assujeitados. Assim, os aparelhos do Estado são locais de conflitos que representam a predominância absoluta e onipresente das condições burguesas. Apesar de toda a complexidade das elaborações teóricas apresentadas por Althusser, Terry Eagleton considera que:

Sejam quais forem suas falhas e limites, a explicação de ideologia de Althusser representa um dos mais importantes avanços desse campo no pensamento marxista moderno. A ideologia agora não é apenas um distorção ou reflexo falso, uma tela que se coloca entre nós e a realidade ou um efeito automático da produção de mercadorias. É um veículo indispensável à produção de sujeitos humanos. (EAGLETON, 1997, p. 134).

Embora não seja possível concordar totalmente com Eagleton, pode-se afirmar que a construção teórica de Althusser fez reabrir discussões importantes sobre a ideologia e como ela age num modo de produção tão característico como é o capitalismo. A própria crítica que

Althusser faz aos escritos do jovem Marx resultou numa infinidade de pesquisas que se propuseram a investigar com muita cautela as obras da primeira fase do filósofo alemão. Sem dúvida, as concepções defendidas por Althusser até os dias atuais têm influenciado várias instâncias intelectuais, sobretudo a educação. Contraditoriamente, a crítica realizada pelo filósofo ao capital, e ao aparato ideológico do Estado, tem servido aos ideólogos pós-modernos que, a partir de investigações científicas que afirmam ser “não ideológicas”, decretam o fim da história, decretando, por consequência, o fim das ideologias, que tem em Francis Fukuyama seu principal teórico na atualidade. A ciência assume um caráter definitivamente não ideológico, como defende Althusser, num momento em que o capital se encontra numa profunda crise de ordem estrutural. Os conflitos existentes, para os ideólogos capitalistas, não passam de fundamentalismo religioso ou desvio de caráter daqueles que não comungam dos mais altos valores do mundo ocidental.

A próxima seção terá como arcabouço teórico os princípios que fundamentam a concepção de sistema de ensino delineada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, onde os filósofos discutem a escola como o espaço utilizado por grupos ou classes sociais para inculcar na consciência dos educandos uma cultura ideológica que desenvolva um *habitus* que os acompanhará ao longo de suas vidas. Para isso, os sistemas de ensino desempenham metódica e sistematicamente uma estrutura organizacional que ratifica as relações hegemônicas mediante todo um corpo teórico, hierárquico e físico, buscando internalizar nos indivíduos a ideologia que, segundo os autores, toma forma mediante o poder simbólico instituído nas organizações formais de educação. Mostrar-se-á, a partir de uma análise crítica marxiana, os equívocos cometidos por esses pensadores ao encerrarem o papel da educação escolar nos limites de um poder ideológico que, ainda segundo os autores, controla de maneira implacável a consciência de todos aqueles que se expõem à lógica de ensino dessas instituições.

2.3 A reprodução ideológica dos sistemas de ensino de Bourdieu e Passeron

Apesar de a ideologia não ser o tema central da obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, estes pensadores procuram demonstrar que a educação formal exerce uma violência simbólica sobre os indivíduos, cujo poder não apenas influencia os educandos no período em que estão na escola, mas os acompanha pelo resto de suas vidas, tendo em vista a capacidade de a educação institucional cristalizar na sociedade um *habitus* mediante o qual as relações histórico-sociais são convertidas em condições de ordem natural, ou seja, os indivíduos que

passam pela escola sofrem estigmas ideológicos permanentes por toda a existência, assimilando as relações sociais numa sociedade de classes como se os comportamentos e as ideias derivassem de alguma essência já preestabelecida biológica ou transcendentalmente.

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica foi amplamente explorada no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. A obra é dividida em duas partes: a primeira é constituída de proposições lógicas, mediante um esquema analítico-dedutivo; na segunda, são utilizadas aplicações a um caso histórico e empírico que procura justificar as proposições teóricas constantes na primeira parte.

Os autores desenvolvem a teoria da violência simbólica dos sistemas de ensino para denunciar a função da escola na sociedade que, segundo Saviani (1981, p. 29), “[...] estende-se também às sociedades sem classes que porventura tenham existido ou venham a existir”. Para Bourdieu e Passeron, a estrutura social montada faz erigir relações de força simbólica para justificar a força da violência material, dissimulando-as a partir de um sistemático controle ideológico, ao ponto de os indivíduos agirem sem ter conhecimento que estão sendo regidos por interesses externos a si mesmos, através de uma dominação cultural-ideológica exercida com primazia pelo sistema de ensino. Já no início de *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron dizem que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 25, grifo do autor).

De acordo com os filósofos franceses, a violência simbólica dá-se justamente quando dissimula as relações materiais que são instituídas em determinados momentos históricos para legitimar os interesses de grupos ou classes sociais; desta forma, a violência da força material sedimenta a força simbólica que é exercida na escola. Porém, para que o poder simbólico seja efetivado, torna-se necessário o desconhecimento de se estar sofrendo tal tipo de imposição, reconhecendo a Autoridade Pedagógica (AuP) como legítima. Esta, por meio da Ação Pedagógica (AP), coloca em prática a imposição da cultura dominante. Ainda segundo os autores, “toda Ação Pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Ibidem, p. 26). E acrescentam:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário, que é a condição de instauração de uma relação de

comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (Ibidem, p. 27, grifos do autor).

Estes autores entendem que a Ação Pedagógica é proveniente das relações de força que existem e se perpetuam na sociedade dentro de um arbitrário, que seria a imposição por classes ou grupos sociais dos conteúdos ideológicos transmitidos nas atividades pedagógicas, criando um *habitus* que se acomoda nos indivíduos até resultar num comportamento “natural”. Assim, mesmo depois do término do tempo escolar, os indivíduos continuam subjugados a esta violência simbólica.

Lessa, ao analisar o pensamento dos autores, observa que:

Para Bourdieu e Passeron, o grau de legitimidade de qualquer ato de violência simbólica reside na sua capacidade de velar o fato de ser uma violência simbólica. No ato pedagógico, a autoridade pedagógica desempenha um papel fundamental nesse processo de legitimação-velamento. Em primeiro lugar, a atividade pedagógica se reveste de uma auréola de neutralidade, em face dos conflitos sociais, que legitima tanto a si própria quanto ao conteúdo que ela inculca. Em segundo lugar, o arbitrário cultural inculcado legitima as relações de poder dominantes e, ao mesmo tempo, a necessidade social de uma autoridade pedagógica, cuja tarefa é inculcar esse mesmo arbitrário cultural. (LESSA, 1995, p. 10).

Desse modo, a violência simbólica só é possível à medida que assume um caráter de neutralidade, não sendo percebida quanto a suas verdadeiras intenções; logo, para que tal arbitrário cultural exerça de modo eficaz a sua intenção, é necessária uma autoridade pedagógica, já que “a AP²⁰ implica, como condição social de exercício, a autoridade pedagógica (AuP) e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 33). Na concepção dos autores, a autoridade pedagógica vai se delineando de forma paulatina, latente e “natural”, passando a existir como uma manifestação legítima do direito à imposição, ao radicar na consciência dos indivíduos os valores, ideias, comportamentos e crenças que são caros aos interesses dominantes. Assim, o velamento da verdade teria o caráter de reconhecimento da legitimidade da Ação Pedagógica e de seu arbítrio cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON 2010). Para isso, a ideologia conduzida pelas escolas obterá mais resultados quando transmitida de maneira agradável e aparentemente espontânea. Conforme Bourdieu e Passeron, “A ‘maneira suave’ pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes, relativos à manifestação explícita e brutal do arbitrário” (Ibidem, p.38). O fato é que todos os efeitos do arbitrário cultural induzem a

²⁰ Ação Pedagógica.

resultados que não podem mais ser revertidos, pois, semelhantemente ao pensamento althusseriano, a violência simbólica é inculcada desde os primeiros anos de vida: primeiramente, pela família, e logo após, pela educação sistemática da escola, de modo que as duas, unidas, imprimem nos educandos as significações que perpetuam o poder hegemônico das classes e dos grupos sociais. Segundo Bourdieu e Passeron:

[...] em universos sociais tão diferentes como a igreja, a escola, a família, o hospital psiquiátrico, ou mesmo a empresa ou o exército, verifica-se em todos a tendência para substituir a “maneira forte” pela “maneira suave” (métodos não diretivos, diálogo, participação, *relações humanas*, etc.). Isso mostra, como efeito, a relação de interdependência que constitui um sistema as técnicas de imposição da violência simbólica, características do modo de imposição tradicional assim como daquele que tende a substituí-lo na mesma função. (Ibidem, p. 39, grifo do autor).

Deste modo, para estes teóricos a educação não pode propor nenhuma pedagogia que se contraponha à ideologia dominante, visto que todos os envolvidos no processo de educação escolar (professores, coordenadores pedagógicos, gestores etc.) contribuem para a reprodução e legitimação do arbitrário cultural. O *habitus*, portanto, interioriza profundamente as significações da educação e subsidia o ato de violência simbólica, mantendo um estado de coisas já existentes, sem indicar uma perspectiva do novo. Nesse ínterim, a educação humana perde os elementos fundamentais que a tornam um produto exclusivo do mundo dos homens, incluindo a capacidade de fazer escolhas diante das alternativas que lhe estão postas, demonstrando a perceptível distinção do indivíduo humano de outros seres orgânicos, que num determinado momento de sua existência o fez dar um salto ontológico de uma mera singularidade natural a uma individualidade autêntica e histórica. Contrário a este pensamento, Lukács afirma:

Desde o primeiro trabalho, como gênese da humanização do homem, até as mais sutis decisões psicológicas e espirituais, o homem constrói o seu mundo externo, contribui para edificá-lo e aperfeiçoá-lo, ao mesmo tempo, com estas mesmas ações, constrói a si mesmo, passando da mera singularidade natural à individualidade no interior de uma sociedade. (LUKÁCS, 2010b, p. 106).

O filósofo húngaro esclarece a determinação do homem ante a totalidade, que tem como momento fundante o complexo da economia, no qual o homem, a partir da mediação consciente, transforma a natureza e, por conseguinte, é transformado por ela. A cada interferência humana no mundo, há um afastamento em dimensões cada vez maiores das barreiras naturais, mas que de maneira nenhuma rompe os limites e a dependência de sua natureza orgânico-biológica. Por esse motivo a consciência, apesar de possuir fatores

relacionados ao nascimento, realiza-se também por outros elementos sociais que acompanham os indivíduos humanos durante o seu crescimento, incluindo especialmente a educação e as experiências vividas, o que só se conclui com a morte. Para Lukács:

Porém, imediatamente ao vermos que a sua elevação da mera potencialidade do nascimento é articulada a categorias especificamente sociais como a educação, nos apercebemos de que o homem, mediante o próprio trabalho, percebe em si a indissociável presença simultânea de categorias naturais e sociais. (Ibidem, p. 111).

Por consequência, é fácil verificar as distinções entre a consciência humana e a consciência animal. Enquanto a primeira apenas reage ao mundo externo, já determinado por suas propriedades orgânico-biológicas, o segundo responde teleologicamente ao mundo externo, de forma que não se circunscreve à sua existência biológica. “Por isso, podemos dizer que a consciência animal é, em sentido ontológico, um epifenômeno. A consciência humana, pelo contrário, é colocada em movimento por posições teleológicas que ultrapassam a existência biológica de um ser vivente [...]” (Ibidem, p. 111).

No entanto, Bourdieu e Passeron não conseguem compreender as determinações que sofrem a personalidade do homem; seria impossível descrever um comportamento geral sobre determinadas ocorrências, no caso aqui descrito, de indivíduos que estão sob as ações da violência simbólica. Os autores, baseados em estatutos lógico-gnosiológicos, analisam o complexo particular do sistema de ensino e o tomam como se fosse a totalidade, fazendo uma leitura fatalista e unidirecional das relações instituídas no âmbito escolar. Bourdieu e Passeron partem do pressuposto segundo o qual

O desconhecimento do que a cultura legítima e a cultura dominada devem à estrutura de suas relações simbólicas, isto é, à estrutura da relação de dominação entre as classes, inspira tanto a intenção da cultura popular [...] de “libertar” as classes dominadas dando-lhe os meios de se apropriar da cultura legítima, tal como ela é, com tudo o que ela deve às suas funções de distinção e de legitimação [...] quanto o projeto populista de decretar a legitimidade do arbitrário cultural das classes dominadas assim como ele é constituído no e pelo fato de sua posição dominada, canonizando-a como “cultura popular”. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 45).

O conceito geral empregado por Bourdieu e Passeron para identificar o que é a escola e a sua função na sociedade resulta em equívoco, uma vez que este complexo é abordado a partir da análise gnosiológica do fenômeno educacional. Para tanto, compreende-se que somente com base no ser-precisamente-assim do objeto, observando seu momento histórico-material, a interferência das individualidades e a predominância da totalidade social, cuja

categoria fundante é a economia, pode-se chegar ao conhecimento da realidade. As considerações realizadas por Bourdieu e Passeron conduzem ao que György Lukács chama de “beco sem saída”, já que a individualidade do homem resta desprovida de toda e qualquer possibilidade de interferência na realidade, ficando a humanidade subsumida às leis mecânicas da existência. De acordo com Bourdieu e Passeron:

Assim o testemunham a ideologia e mesmo a política cultural das classes ou das nações outrora dominadas, que oscilam entre a intenção de recuperar a herança cultural legada pelas classes sociais ou as nações dominantes, e a intenção de reabilitar as sobrevivências da cultura dominada. (Ibidem, p. 46).

Portanto, os filósofos de *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* entendem que tanto a ideologia cultural escolar destinada às elites como a cultura formada para o atendimento das classes populares estariam marcadas pela mesma ideologia que legitima a ordem dominante. A proposição a ser considerada pelos pensadores é que os valores e ideias dominantes ratificam o *status quo* na relação entre as classes sociais. Assim, se os dominados tiverem acesso a este modelo educacional seriam doutrinados a pensar apenas sob a ótica dos dominadores. Por outro lado, a apropriação de uma educação que privilegia a cultura popular dos dominados estaria confirmando os condicionantes que mantêm internalizado nas classes desfavorecidas o espírito de subjugação.

Para Lukács (2010), entretanto, não se pode entender o indivíduo como ente passivo, como se este fosse um simples epifenômeno do ambiente externo, de maneira que também não se pode jamais entendê-lo como uma substância imutável, modificada apenas em sua superficialidade, pois a substância humana não corresponde a um ser mecânico, separado do mundo e das atividades que o constituem como indivíduo e como pertencente ao gênero humano. Conforme Lukács (2009), o homem é um animal que se torna homem através do trabalho e mediante as respostas que são dadas a partir de suas necessidades. De acordo com o filósofo (LUKÁCS, 2009, p. 229), “[...] é inegável que toda atividade laborativa surge como resposta que busca solucionar o carecimento que a provoca”. Lukács ainda diz que o homem é:

[...] um ser que dá respostas precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, bem como na medida em que, na sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com estas mediações, frequentemente bastante articuladas. (Ibidem, p. 229).

Apoiando-se em Lukács, Lessa conclui que:

O mundo dos homens se autoconstrói ininterruptamente enquanto substância ontologicamente distinta do ser natural; a história nada mais é que essa processualidade de elevação do ser social a patamares crescentes de sociabilidade. E, nesse processo, repetimos, para Lukács o papel do indivíduo é fundante: sem as decisões alternativas, sempre individuais na imediaticidade, não há ser social [...]. (LESSA, 1995, p. 75).

Desta forma, não há como imaginar o mundo dos homens sem a interferência efetiva do indivíduo particular numa relação codeterminante entre as esferas subjetivas e objetivas da sociedade. A base material é o elemento que funda toda a sociabilidade humana, uma vez que sem as condições materiais necessárias, a existência humana seria impossível; os homens, em sua história, são forçados a reagir sobre os imperativos naturais para garantir a própria continuidade da espécie. Enquanto outros seres de natureza semelhante sucumbiram ao longo do tempo por estarem predispostos aos limites físico-químicos, apenas produzindo o mesmo, os homens, diferentemente, romperam com os limites puramente biológicos, elevando-se a uma reprodução cada vez mais social. Assim, pode-se assegurar que “[...] a história humana, seja ela a de um indivíduo ou a de uma sociedade, é o resultado concreto das ações humanas” (Ibidem, p. 80).

Porém, como foi visto, não foi desse modo que Bourdieu e Passeron (e seus correligionários) pensaram, uma vez que suas análises e conclusões sobre o indivíduo inserido na sociedade são determinadas por duas ações pedagógicas ao longo de sua vida: primeiro, pela família, e depois, pelo sistema de ensino. Os filósofos são categóricos quando afirmam que a “[...] função principal da educação, se não a única, [é] reproduzir o estilo de vida de uma classe dominante ou de uma fração da classe dominante [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 51). Em outra parte de sua obra principal, são incisivos quando afirmam que o arbitrário cultural “[...] é o equivalente na ordem da cultura daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica [...]” (Ibidem, p. 54).

Nesta seção, foram ressaltadas algumas passagens da obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* para sintetizar o pensamento de Bourdieu e Passeron acerca de como o sistema de ensino inculca a ideologia dominante a fim de reproduzir a sociedade capitalista. Dada a importância da obra analisada, buscou-se apontar os equívocos deterministas desses teóricos, que retiram da escola qualquer possibilidade de desenvolver uma consciência ideológica que se contraponha à ideologia capitalista. Porém, mediante as elaborações teóricas realizadas por pensadores marxianos, chega-se à conclusão de que todas

as contradições percebidas na sociedade capitalista também se manifestam no complexo da educação, seja por via institucional (sentido *estricto*), seja espontaneamente (no sentido *lato*).

Ao admitir a determinação inexorável que a ideologia dominante instila na mente dos educandos por meio das instituições de ensino, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron chegam à conclusão, mesmo sem perceber, de que o sistema capitalista, de fato, representa na atualidade contemporânea o fim da história, pois o poder de inculcação, que se inicia na família e continua na escola, exerce tal força que impede aos indivíduos uma radical superação da ordem existente.

O próximo capítulo será dedicado à análise do processo ideológico na crise estrutural do capital, verificando quais os efeitos e a função da educação baseada nas concepções pós-modernas para a reprodução do neoliberalismo. Para isso, primeiramente, foi necessário compreender como ocorrem as crises capitalistas na perspectiva de Marx e como as crises do capital chegaram ao que Mészáros considera uma crise nas estruturas deste modo de produção. Das crises que se arrastam desde o final da década de 1970 ao final da década de 1980, com a queda do muro de Berlim, surge a discussão, suscitada especialmente pelo sociólogo americano Francis Fukuyama ao decretar o fim da história, sob o argumento teórico que professa o fracasso do pensamento marxista ante a economia e a política democrática liberal, retirando qualquer possibilidade histórica de superação da ordem existente. A teoria do fim da ideologia e as novas estratégias de reprodução do capitalismo tiveram/têm bastante repercussão no campo educacional, visto que o mercado globalizado necessitava/necessita de um novo perfil de homem para essa nova etapa do sistema capitalista, com conhecimentos mais elaborados e comprometidos com a ideologia dominante.

3 IDEOLOGIA EM CRISE: ESTRATÉGIAS DOMINANTES PARA A SUBSUNÇÃO DA CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA

*O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam essa vida numa cela...
Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar
A Arca de Noé, o dirigível
Não voam nem se pode flutuar²¹
(Zé Ramalho)*

O capital é um modo de produção que depende predominantemente da miséria dos indivíduos para prover sua existência, e seus trabalhadores são forçados pela necessidade de sobrevivência a se expor à exploração das fábricas, empresas ou em ambientes rurais, entre outros locais que são determinados pelos interesses econômicos capitalistas, sob condições de trabalho quase sempre degradantes, que pioram ainda mais em regiões subdesenvolvidas do planeta, nas quais o baixo desenvolvimento do capital assume características próximas à realidade dos países europeus do século XIX. Ainda que haja incisivas intervenções do Estado para abrandar os impactos da ordem social capitalista, faz parte da natureza deste sistema econômico produzir contradições que conseguem aliar, de um lado, desenvolvimento e riqueza em larga escala, e de outro, a produção de pobreza e miséria na mesma proporção. De acordo com Martins (2005, p. 56), “Em Nova Iorque, a cidade mais rica do EUA, mais de 1 milhão e meio de pessoas depende de doações para comer. Quinhentos mil são crianças e trezentos mil são idosos”.

Esse problema é insuperável, uma vez que a própria estrutura do sistema econômico necessita que o tipo de sociabilidade imposta preserve as relações sociais sempre na condição de exploradores e explorados, milionários e miseráveis. A mesma exploração que garante o lucro também conduz o capital a conviver frequentemente com crises econômicas que podem desestabilizar seu próprio ordenamento social. No entanto, as crises econômicas não são privilégios deste sistema, já que também afetavam outros modos de produção anteriores ao sistema produtor de mercadorias, porém de forma diferente. Enquanto nos modos de produção

²¹ RAMALHO, Zé. **Peleja do diabo com o dono do céu**. Rio de Janeiro: Epic/CBS, 1980.

anteriores as crises econômicas eram causadas pela subprodução de valores de uso, no capital acontece justamente o contrário: o que provoca as crises é a superprodução de valores de uso. Nesse sentido, o capital deve obedecer a três fatores primordiais para sua reprodução dinâmica cada vez mais ampliada: produção, circulação e consumo. Se algo interromper o processo de circulação do qual depende o consumo em larga escala, a ordem econômica é inevitavelmente conduzida a mais uma crise. Segundo Martins:

A circulação do capital tem de ser ininterrupta. Como uma circulação sanguínea, qualquer interrupção mais demorada ou variações muito grandes da sua pressão arterial – principalmente as de pressão baixa, as deflacionárias – podem ocasionar graves consequências no corpo capitalista. O sangue pode gangrenar partes sensíveis do seu organismo. (Ibidem, p. 54).

Além disso, a concorrência do capital obriga as unidades produtivas a reduzirem a quantidade de trabalhadores para investir seu capital em recursos tecnológicos e máquinas que ampliem a sua capacidade produtiva. O problema encontra-se precisamente na impossibilidade das máquinas produzirem mais-valia, já que só é possível extrair mais-valia e, conseqüentemente, lucro, do trabalho vivo. Logo, as empresas que têm baixa composição orgânica (mais capital variável do que capital constante) possuem maior taxa de lucro do que as empresas com maior composição orgânica²² (mais capital constante do que capital variável), porém estas últimas conseguem produzir mais e em menor tempo do que as primeiras, reduzindo os gastos com os salários pagos aos trabalhadores.

Assim, outra grande contradição dá início no processo de produção e reprodução social do capital, pois cada investimento do capitalista em tecnologias com o intuito de ampliar o processo produtivo gera também uma considerável dispensa de trabalhadores das fábricas e empresas, engrossando a superpopulação relativa do capital. Caso se parta do pressuposto de que todas as empresas capitalistas que quiserem se manter no mercado por mais tempo devam ser obrigadas a ampliar sua capacidade produtiva e investir seus recursos em máquinas, imagina-se que esse empreendimento possa conduzir, em longo prazo, ao subconsumo das mercadorias produzidas, acarretando a eliminação de postos de trabalho e diminuindo a quantidade de consumidores das mercadorias produzidas.

A própria lógica concorrencial do capitalismo impera sobre as decisões dos indivíduos capitalistas, daí a tese de István Mészáros sobre a incontrollabilidade do capital, pois não

²² Relação entre capital variável (força de trabalho despendida pelo proletário) e capital constante (meios de produção; utilização de recursos materiais e tecnológicos para ampliar a produção de mercadorias). Quanto mais investimento em maquinários e tecnologias, maior é a composição orgânica; de modo contrário, quanto menor for o investimento em máquinas e tecnologias, menor é a composição orgânica.

depende do sujeito capitalista o controle sociometabólico do sistema econômico. Para Mészáros (2002, p. 125, grifo do autor), “As determinações e os imperativos objetivos do capital sempre devem prevalecer contra os desejos subjetivos [...] do *peçoal* controlador que é chamado a traduzir esses imperativos em diretrizes práticas”, deixando para o Estado, como estrutura totalizadora de comando político, a função de exercer o controle relativo sobre as forças insubmissas do capitalismo, já que para Mészáros as apostas “[...] são grandes demais para deixar às ‘personificações do capital’²³ o controle real da estrutura de comando e a avaliação de sua própria tarefa em termos das possíveis grandes alternativas” (Ibidem, p. 126). Ainda conforme Mészáros,

[...] não somente é grande o que está em jogo, mas está também se tornando cada vez maior, conforme o sistema passa das pequenas unidades produtivas fragmentadas do início do desenvolvimento capitalista para as gigantescas corporações transnacionais em sua plena articulação global. (Ibidem, p. 126).

De acordo com Mészáros (2002) esta disposição do capital para transformar as crises econômicas em força propulsora ao seu crescimento resultou numa crise estrutural que não está confinada à esfera socioeconômica, mas se estende a todos os complexos sociais. Para o filósofo húngaro (Ibidem, p. 800, grifo do autor), “[...] o desaparecimento ignominioso do Estado do bem-estar social expressa claramente a aceitação do fato de que *a crise estrutural de todas as instituições políticas* já vem fermentando sob a crosta da política do consenso há bem mais de duas décadas”. Mészáros afirma que as crises cíclicas e conjunturais não deixam de existir com a crise estrutural, pois “[...] as crises cíclicas periódicas continuam sendo marca do *desenvolvimento capitalista conjuntural* e continuarão, enquanto o capitalismo sobreviver” (MÉSZÁROS, 2011, p. 136, grifo do autor). A crise estrutural mantém uma relação com as crises cíclicas e conjunturais, que são comuns ao capital, e essa combinação torna as crises cíclicas e conjunturais muito mais danosas à totalidade social. Desse modo, a crise estrutural não se reduz a uma época ou a um lugar específicos, mas possui um caráter universal que toma todos os setores e ramos da produção e atinge todos os países.

Diante da crise estrutural, a política de consenso desenvolvida pós-Estado do bem-estar social obrigou o capital a impor com mais rigor suas políticas ideológicas a todos os

²³ De acordo com Mészáros, o termo “personificação” corresponde à ideia que entende o capital sob o controle de indivíduos particulares que comandam o *microcosmo reprodutivo*, ou seja, o controle de sistema do capital dependeria das decisões dos capitalistas particulares. De maneira contrária, segundo o filósofo húngaro, os capitalistas estão submetidos ao controle do próprio sistema, que segue um sociometabolismo que deve gerir as decisões dos indivíduos capitalistas sob o risco de desestruturar a coesão necessária para o funcionamento do sistema econômico. Logo, o sistema do capital é uma estrutura de comando sem sujeito.

complexos da sociedade. De acordo com Marx e Engels (2007), a produção de ideias está imediatamente entrelaçada com a atividade material produzida num determinado momento histórico. “O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93). Dessa forma, a educação, seja institucional ou não, está afetada pela maneira como os homens se reproduzem materialmente num dado momento histórico, de modo que todas as instituições educacionais mantêm vínculos com as relações de produção vigentes.

A teoria do fim da história de Francis Fukuyama baseia-se num frouxo argumento teórico que é constantemente reproduzido por todos os setores da sociedade, sobretudo os educacionais, visto que a necessidade de afirmar o fim das ideologias devido à derrocada dos supostos países comunistas²⁴ conduz a sociedade a aceitar os aspectos “não-ideológicos” e evolutivos da política e da economia liberal. Para incutir esses princípios nos educandos, as escolas têm reproduzido a perspectiva empresarial do neoliberalismo, que não só prepara cognitivamente os indivíduos para a adaptação flexível do meio produtivo do trabalho abstrato nesta “nova” fase do capital, mas também confirma os ideais severamente antagônicos à superação do ordenamento social dominante.²⁵

Este capítulo procura demonstrar como a ideologia dominante se comporta no interior da crise do capitalismo contemporâneo, cuja defesa tem por pressuposto o fim da história e o fim das ideologias, garantindo que a natureza humana carece de reconhecimento e que não seria possível de existir numa sociedade igualitária do tipo comunista. O pessimismo pós-moderno, aliado ao ideário neoliberal, procura ratificar a inviabilidade de teorias radicais que se fundam na superação do capital. Com isso, a educação ficou restrita a incutir na mente dos educandos as habilidades cognitivas e adaptativas aos interesses mercadológicos capitalistas, constituídas para, mais do que nunca, produzir sujeitos heterônimos diante das necessidades históricas de romper com o capital.

²⁴ A perspectiva teórica que orienta este trabalho contrapõe-se veementemente a qualquer teoria que defenda a existência do comunismo em qualquer período histórico já existente. O comunismo apenas pode se tornar realidade a partir de uma sociedade igualitária, sem classes e verdadeiramente livre, onde a liberdade consista em atender às necessidades dos indivíduos, em comum acordo com os interesses da comunidade, de acordo com suas necessidades e capacidades. Não se pode negar a importância histórica dos movimentos revolucionários, porém a história mostra que a ruptura com o capital ainda não foi possível, por vários motivos que aqui não cabe elencar. Para um maior aprofundamento desse assunto, recomenda-se a leitura da dissertação *Dilemas da Transição: um estudo crítico da obra de Lenin de 1917-1923*, de Rafael Afonso da Silva, apresentada ao departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas; além da obra *Descaminhos da Esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*, de Ivo Tonet e Adriano Nascimento.

²⁵ Encontram-se nalgumas perspectivas teóricas afinidades com os interesses de preservação do poder dominante. Citam-se algumas: Pedagogia do aprender a aprender, Pedagogia das competências, construtivismo, a teoria do professor reflexivo, do professor mediador, entre outras.

3.1 As crises econômicas do capital segundo Marx

As crises econômicas existentes no capital integram a dinâmica sociometabólica deste modo de produção. Tal evidência se contrapõe ao entusiasmo dos ideólogos da burguesia que procuram difundir a ideia de que as crises deflagradas na história do sistema possuem um caráter acidental. É preciso destacar que as crises econômicas não são exclusividade da ordem capitalista, pois em outros sistemas econômicos pré-capitalistas poder-se-iam encontrar momentos de intensas crises, só que as crises verificadas em outros modos de produção eram resultado, fundamentalmente, das epidemias, dos acidentes naturais, entre outras causas que conduziam à subprodução dos valores de uso, de modo que os meios de produção e as forças produtivas não conseguiam produzir os valores de uso suficientes ao exigido para a reprodução daquele modelo de sociedade.

Isso faz do capitalismo um sistema econômico permeado de complexas contradições, já que, enquanto em outros modos de produção o motivo das crises localizava-se na insuficiência, no capital, ao contrário, a razão das crises é a produção em abundância. Ou seja, mesmo possuindo uma larga capacidade produtiva, o capital eleva de forma proporcional uma grande massa de indivíduos a não ter acesso às condições mínimas de uma digna existência humana. Porém, antes de se abordar as contradições sociais provocadas pelo capital, e qual a ideologia utilizada para apaziguar as tendências impossíveis de se resolver em solo capitalista, deve-se compreender como a superprodução desse sistema econômico pôde determinar crises tão profundas até alcançar o que István Mészáros chama de crise estrutural.

O que importa para o capital é que haja uma incessante ampliação na obtenção de lucros. A única maneira de conseguir tal intento reside na exploração do trabalho cada vez mais intensa da classe trabalhadora, através da extração da mais-valia. Sem isso, seria impossível a existência deste modo de produção, já que a riqueza produzida depende exclusivamente do sobretabalho²⁶ extraído do proletariado. Porém, somente a exploração dos trabalhadores não é suficiente para manter as bases de uma economia tão complexa, sustentada durante tanto tempo. Há outros elementos sem os quais o capital não conseguiria se reproduzir.

²⁶ Trabalho excedente não pago ao trabalhador, ou seja, o trabalho excedente que implica o aumento de mais-valia e que posteriormente se converterá em lucro para o capitalista.

Além do processo de produção, também fazem parte integrante do complexo sociometabólico capitalista a circulação e o consumo²⁷, tornando-se interdependentes e ao mesmo tempo isolados, como resultado de uma forma de reprodução social eminentemente contraditória, cuja importância reside no desafio de não permitir que seja interrompido este fluxo metabólico, sob o risco de levar o sistema a mergulhar numa crise sem precedentes. A partir dessa constatação, pode-se considerar que a mais-valia apenas pode ser instituída através da produção da mercadoria, embora dependa também de outros meios para continuar se reproduzindo, o que implica a existência dos capitalistas industriais, como também a dos capitalistas comerciais e banqueiros, para viabilizar a “estabilidade” do ordenamento socioeconômico. Nikitin afirma que:

A função dos capitalistas industriais consiste em extrair diretamente o máximo de sobretrabalho (trabalho não pago) da classe operária para a produção de mais valia. A função dos capitalistas comerciais consiste em transformar as mercadorias em capital monetário. A função dos banqueiros consiste em concentrar e disponibilizar o capital monetário. Cada grupo de capitalistas retira sua parte de mais-valia criada pela classe operária. (NIKITIN *apud* NETTO; BRAZ, 2007, p. 143).

Isso não significa que os diferentes grupos que compõem a burguesia ajam de maneira harmoniosa, pois o vínculo que os une consiste na ampliação das vantagens que adquirem por meio de atividades lucrativas, cada um exercendo a função social necessária à conservação da ordem econômica e de sua própria existência. Todavia, a busca por maior vantagem econômica acirra a competição, não só entre os grupos que exercem a mesma atividade, mas também entre outros grupos capitalistas de áreas de atuação distintas. Segundo Romero:

A concorrência entre os próprios capitalistas se assemelha a uma arena na qual os combatentes lutam de olhos vendados. O maior sinal positivo do mercado é suficiente para iniciar uma corrida em que tudo é feito de forma cega, como um trabalho de adivinho. (ROMERO, 2009, p. 10).

Não é difícil imaginar o resultado de um combate em que os sujeitos envolvidos digladiam-se com os olhos vendados; o resultado do certame tende a ser o mais destrutivo possível. Assim, as organizações capitalistas, ávidas por mais lucro e poder, confrontam-se de tal maneira que o Estado tem de atuar como árbitro para não se correr o risco de implosão do sistema econômico. De acordo com Mészáros (2002, p. 107, grifo do autor), “[...] o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o *controle abrangente* sobre as

²⁷ Para uma maior consistência teórica a respeito deste assunto, consultar a obra *Para Além do Capital*, de István Mészáros, onde o autor expõe em detalhes as categorias produção e controle, produção e consumo e circulação na influência na crise estrutural do sistema capitalista.

forças centrífugas insubmissas que emanam das unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado”. Desse modo, para Mészáros, o Estado exerce um controle abrangente sobre as unidades produtivas que convivem em permanente conflito, visto que assume a condição de única estrutura corretiva de controle sociometabólico possível, capaz de sanar os problemas estruturais do modo de produção capitalista.

Contudo, antes de entender a razão das crises que se manifestam na ordem capitalista, é preciso compreender como se dá a obtenção de mais-valia e de lucro. De maneira simples, pode-se dizer que o lucro é a relação entre a mais-valia e o investimento total, que corresponde à soma entre capital constante (matérias-primas, máquinas e instalações) e capital variável (força de trabalho). Desse modo, o lucro adquirido pelo capitalista sempre é inferior à extração de mais-valia, pois o que foi adquirido como mais-valia será tão só uma parte revertida nos investimentos necessários para a continuidade da produção. Por conseguinte, o capitalista não tem outro fim senão aumentar sua produtividade e seu lucro, de modo a se manter sempre em condições de concorrência com empresas do mesmo ramo produtivo (ou indiretamente, com outras unidades produtivas de ramos distintos), única maneira de sobreviver ao mercado. A busca pelo aumento de lucro conduz o capitalista ao deslocamento de seu capital para investimentos gradualmente maiores, sobretudo em capital constante, intensificando a produção de mercadorias sempre que achar conveniente. Netto e Braz explicam este fenômeno:

Suponha o leitor duas empresas do mesmo ramo, nesta ilustração, o têxtil: *a empresa A e a empresa B*. Admitamos que, em ambas, a taxa de mais-valia seja a mesma (100%) e que o investimento total dos capitalistas (*c* e *v*) seja o mesmo, da ordem de R\$ 10.000.000,00, nas quais a composição orgânica seja distinta: em A, *c* equivale a R\$ 5.000.000,00 e *v* a R\$ 5.000.000,00, enquanto em B, respectivamente, a R\$ 8.000.000,00 e a R\$ 2.000.000,00. Neste caso, se os tecidos produzidos fossem vendidos pelo seu valor, a taxa de lucro seria muito diferente: em A, 50%, e em B, 20%. Se assim fosse, o capital, neste ramo, para obter mais lucros, se moveria, numa verdadeira **migração** (movimento distinto da *rotação* que já examinamos), para as empresas mais atrasadas, de mais baixa composição orgânica do capital: o capitalista proprietário da empresa B trataria, bem depressa, de tornar a empresa igual à A. Todavia, a análise da dinâmica capitalista demonstra e comprova que **não** é assim que as coisas se passam – passam-se exatamente ao contrário. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 145, grifo do autor).

Destarte, o investimento nos meios de produção, a fim de intensificar a produção de mercadorias, faz com que as empresas possuidoras de maiores recursos ampliem significativamente sua composição orgânica, podendo produzir muito mais que as empresas de porte inferior. Assim, mesmo que as empresas com composição orgânica inferior estejam

obtendo uma taxa de lucro superior, são obrigadas a investir em mais trabalho morto, ou seja, devem direcionar seus recursos em equipamentos e tecnologias para que possam elevar o nível de produção a patamares consideravelmente significativos. A concorrência entre as empresas capitalistas impede que o preço do produto seja determinado pelo valor da mercadoria que cada unidade produtiva esteja fabricando, pois estabelece que a produção seja submetida ao valor socialmente determinado, ou melhor, ao tempo de trabalho socialmente necessário (NETTO; BRAZ, 2007). Logo, as empresas dotadas de uma maior composição orgânica usufruem de maior vantagem sobre as que possuem baixa composição orgânica. Desta maneira, para que as empresas como menor potencial econômico se mantenham no mercado concorrencial são forçadas a se modernizar, motivando um processo infindável de investimentos para que, só assim, obtenham maior lucratividade. Marx explicita as consequências da ampliação da maquinaria na produção capitalista:

Com a generalização da maquinaria num mesmo ramo de produção, cai o valor social do produto da máquina para seu valor individual e se impõe a lei de que a mais-valia não se origina das forças de trabalho que o capitalista substituir pela máquina, mas, pelo contrário, das forças de trabalho que ocupa com ela. A mais-valia só se origina da parte variável do capital e vimos que a massa da mais-valia é determinada por dois fatores, a taxa de mais-valia e o número de trabalhadores simultaneamente ocupados. Dada a duração da jornada de trabalho, a taxa de mais-valia é determinada pela proporção em que a jornada se divide em *trabalho necessário*²⁸ e *mais-trabalho*. O número de trabalhadores simultaneamente ocupados depende, por sua vez, da proporção entre a parte variável do capital e a constante. Agora, é claro que a produção mecanizada, como quer que expanda, mediante o aumento da força produtiva do trabalho, o mais-trabalho à custa do trabalho necessário, só alcança esse resultado ao diminuir o número de operários ocupados por dado capital. Ela transforma parte do capital, que antes era variável, isto é, que se convertia em força de trabalho viva, em maquinaria, portanto em capital constante, que não produz mais-valia. (MARX, 1996, p. 39-40, grifo nosso).

Segundo Marx, a busca por maiores lucros, contraditoriamente, obriga as unidades produtivas a diminuir a quantidade de trabalhadores, de modo que também reduza mais-valia e, por conseguinte, diminui a taxa de lucro, pois o aumento da taxa de lucro só é admissível

²⁸ O tempo de trabalho necessário é uma categoria utilizada por Marx a fim de identificar o tempo gasto para produzir uma determinada mercadoria, definindo o valor por que será negociado tal produto, já que este tempo despendido pelo trabalhador também irá definir o valor da força de trabalho. Com isso, Marx consegue definir o valor de troca de uma mercadoria e, a partir daí, pode identificar qual o tempo de trabalho excedente utilizado pelos trabalhadores (mais-trabalho ou sobretrabalho), cuja mais-valia é o trabalho não pago ao proletariado. Lukács afirma que o tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo que qualquer sociedade leva para produzir determinado bem, independentemente de esse bem ser mercadoria ou não. Para ele, com o desenvolvimento das forças produtivas, a sociedade conquista a capacidade de produzir, cada vez mais rápido, objetos que atendam à sua necessidade. Para ele, “só a execução do trabalho – no quadro do tempo de trabalho socialmente necessário – permite que os produtos ora trazidos à luz (também eles valores de uso) adquiram, por sua vez, um valor de troca, no qual está contido como mais-valia o produto específico do valor de uso da força do trabalho”.

através da exploração da força do trabalho, sendo impossível extrair mais-valia de trabalho morto. Marx, a respeito dessas contradições, assevera que:

Há, portanto, na aplicação da maquinaria à produção de mais-valia, uma contradição imanente, já que dos dois fatores da mais-valia que um capital de dada grandeza fornece ela só aumenta um, a taxa de mais-valia, porque reduz o outro fator, o número de trabalhadores. Essa contradição imanente se evidencia assim que, com a generalização da maquinaria em um ramo da indústria, o valor da mercadoria produzida mecanicamente se torna o valor social que regula todas as mercadorias da mesma espécie, e é essa contradição que, por sua vez, impele o capital, sem que ele tenha consciência disso, ao prolongamento mais violento da jornada de trabalho, para compensar a redução do número relativo de trabalhadores explorados por meio do aumento do mais-trabalho não só relativo, mas também absoluto. (Ibidem, p. 40).

Para que a queda da taxa de lucro não represente a falência das empresas capitalistas, algumas alternativas são adotadas a fim de manter sempre elevada a taxa de lucro. A redução salarial e a intensificação dos processos produtivos são tidas como necessárias à reprodução do capital, de modo a extrair com mais intensidade a mais-valia através do sobretrabalho. Mesmo assim, essas alternativas circunscrevem-se a um caráter momentâneo, visto que tomam uma posição inversa em decorrência do aumento de desempregados e da redução salarial, o que gera uma retração no consumo, levando à interrupção do fluxo metabólico do sistema econômico e a mais uma crise.

O imperativo que domina a lógica do capital é determinado por qualquer mercadoria que possa gerar a maior taxa de lucro possível, independentemente do nível de exploração que é exigido para esse fim. Por esse motivo, as empresas migram de ramos e lugares, na procura interminável de expansão de seus negócios e da exploração cada vez maior de força de trabalho não paga, pois, se elas não acompanharem a dinâmica imposta pelo ordenamento econômico, arriscam-se a desaparecer.

Assim, torna-se inevitável a implementação de recursos tecnológicos pelas empresas capitalistas que se encontram em posições privilegiadas no confronto do mercado, visto que o potencial produtivo faz com que os valores de suas mercadorias sejam mais acessíveis, além de conseguirem produzir mais rápido e poderem acelerar todo o restante do processo, da circulação ao consumo, de modo a converterem mais rapidamente a mais-valia em lucro e, conseqüentemente, em capital. Tudo isso ocorreria sem problemas se todas as empresas capitalistas não agissem de forma semelhante. Portanto, o elevado potencial produtivo das empresas capitalistas conduz a uma superprodução, à superacumulação de capitais, à superpopulação relativa e, por conseguinte, à estagnação do fluxo necessário para a manutenção do sistema econômico. Romero afirma que:

As crises de superprodução no capitalismo são a combinação da superacumulação dos capitais (queda da taxa de lucro) com a superprodução de mercadorias (desvalorização do capital). É apenas na articulação entre essas duas dimensões, o âmbito da produção e o da circulação, que é possível compreender a dinâmica das crises econômicas e suas alternativas políticas para a classe trabalhadora. (ROMERO, 2009, p. 22).

Ao utilizar novos métodos para aumentar a produção e reduzir os custos, o capitalista inova em seu processo produtivo, conseguindo vantagens em relação a outros capitalistas, já que os capitalistas que não ampliaram sua capacidade produtiva através de investimentos em tecnologias ainda mantêm o valor de mercado acima do estabelecido socialmente, se comparado com aquele que empreendeu maiores investimentos em capital constante. Porém, assim que a concorrência obriga todos os capitalistas a adotarem o mesmo método, deixam de existir as vantagens para os que possuíam maiores recursos tecnológicos. Deste modo, as vantagens obtidas pelas empresas que possuem maiores investimentos em tecnologias só podem se manter num curto espaço de tempo, pois a própria lógica concorrencial capitalista não permite que determinadas unidades produtivas tenham absoluto domínio sobre as outras, uma vez que isso poderia acarretar a eliminação prematura destas unidades. Para Mészáros:

É por isso que se introduzem certas medidas legais autenticamente *antimonopolistas*, se as condições internas exigirem e as condições gerais permitirem. Entretanto, essas mesmas medidas são postas de lado sem a menor cerimônia no instante em que a alteração dos interesses do capital nacional combinado assim o decretar, fazendo com que toda a crença no Estado – a estrutura de comando político do sistema do capital – como guardião da “saudável competição” contra o monopólio em geral se torne não apenas ingênua, mas inteiramente contraditória. (MÉSZÁROS, 2002, p. 113, grifo do autor).

As contradições que regem o modo de produção capitalista conseguem dismantelar quaisquer empresas, mesmo as que se consideram imbatíveis. As vantagens de uma determinada unidade produtiva apenas podem perdurar por algum tempo; depois que essas vantagens se generalizam, tudo que parece ser sólido desvanece no ar. Marx esclarece que:

O capitalista que aplica o modo de produção aperfeiçoado apropria-se, portanto, de maior parte da jornada de trabalho para o mais-trabalho do que os demais capitalistas no mesmo ramo. Ele faz individualmente o que o capital, na produção da mais-valia relativa, faz em conjunto. Mas, por outro lado, aquela mais-valia extra desaparece tão logo se generaliza o novo modo de produção, pois com isso a diferença entre o valor individual das mercadorias produzidas mais baratas e seu valor social se desvanece. A mesma lei da determinação do valor pelo tempo de trabalho, que se fez sentir ao capitalista com o novo método na forma de ter que vender sua mercadoria abaixo de seu valor social, impele seus competidores, como lei coercitiva da concorrência, a aplicar o novo modo de produção. Portanto, o processo inteiro só afeta a taxa geral de mais-valia se o aumento da força produtiva do trabalho atingiu ramos de produção e barateou mercadorias, que entram no

círculo dos meios de subsistência necessários e, conseqüentemente, constituem elementos do valor da força de trabalho. (MARX, 1996, p. 435).

Em resumo do que até agora foi observado, o sistema capitalista necessita da troca do capital-mercadoria em capital-dinheiro, de forma que o fluxo metabólico seja concluído o mais rápido possível, visto que quanto mais se demora a realizar este processo, há um acúmulo prejudicial à dinâmica metabólica da ordem econômica do capital. Desta maneira, observa-se que as crises econômicas são parte constituinte da natureza deste sistema econômico, levando o Estado a subsidiar as unidades produtivas todas as vezes que as contradições e os conflitos existentes no sistema põem em risco a ordem econômica como um todo. Para isso, o apoio do aparato político e legal do Estado, além dos organismos econômicos, buscará equilibrar, pelo menos durante algum tempo, as condições de produção e a reprodução social necessária à continuidade do sistema. Uma vez que o efeito é paliativo, os corretivos impetrados pelo Estado assumem somente formas imediatas para conter as deformidades do sistema, podendo apenas desobstruir, temporariamente, o fluxo metabólico necessário para a produção e reprodução econômica, já que a essência capitalista é sempre aleatória, desorganizada e contraditória, sendo uma questão de tempo a ocorrência de mais uma crise.

Portanto, o capital tende a reduzir a produção de mais-valia como consequência de um maior investimento em capital constante. Além do mais, o desgaste “natural” desses equipamentos utilizados para intensificar a produção resulta na diminuição dos lucros capitalistas. A solução encontrada pelo capital é produzir cada vez mais, ainda que isso implique a queda de preços de suas mercadorias, de forma que a quantidade de produtos comercializados atinja uma massa de lucro que possa compensar a redução da taxa de lucro. Baseado no pensamento de Marx, Daniel Romero observa que

[...] a queda da taxa de lucro procura ser compensada com o aumento da massa do lucro e de mais-valia absoluta. Mesmo que a taxa de lucro seja baixa, por exemplo, de 2%, ela pode imprimir uma alta lucratividade para os setores fortemente concentrados, cujos investimentos são da ordem de bilhões, como é o caso dos setores de capital intensivo. (ROMERO, 2009, p. 23).

Torna-se evidente que as contradições que acometem o regime de produção burguês evidenciam uma estrutura fundada sobre a concorrência e a maximização dos processos produtivos, sem, como isso, ampliar, na mesma medida, a capacidade de aquisição das mercadorias produzidas, de forma que os capitalistas individuais sejam obrigados a sofrer

uma significativa queda da taxa de lucro, já que devem obedecer ao valor das mercadorias estabelecido socialmente.

Os imperativos que determinam a economia burguesa, uma vez que buscam forçosamente atender às demandas econômicas, excluem milhares de trabalhadores de seus postos de trabalho, produzindo uma massa de desempregados que sofrem condições mais aviltantes do que se estivessem sendo explorados pelo capital. Dessa maneira, o capital não consegue conter o progressivo avanço de uma superpopulação relativa criada a partir de sua própria lógica econômica, gerando lucros no mesmo grau que as contradições e prejuízos que comprometem a estabilidade de sua estrutura social, visto que a massa da população desempregada significa milhares de não consumidores das mercadorias capitalistas.

Para Marx (1996, p. 269), a superpopulação relativa “[...] reduz o raio de ação dessa lei a limites absolutamente condizentes com a avidez de explorar e a paixão por dominar do capital”. Logo, os baixos salários e a superpopulação relativa que se origina da ampliação do capital constante na busca de mais lucro, ante a concorrência entre os capitalistas individuais, produzem um efeito contraditório, já que há uma desproporção entre consumo e produção de mercadorias. Sobre isso, Braz e Netto afirmam que:

Enquanto os capitalistas inundam o mercado com as suas mercadorias, a capacidade de consumir dos contingentes trabalhadores permanece limitada. Esse descompasso entre a magnitude da produção de mercadorias e a possibilidade de sua realização deve-se ao fato de as massas trabalhadores não disporem de meios para comprá-las. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 161).

Netto e Braz mencionam mais uma peculiaridade exclusiva do modo de produção capitalista: a incapacidade do sistema de possibilitar a sua força de trabalho as condições para consumir todas as mercadorias produzidas. Apesar de o capital ser um modo de produção de elevada capacidade produtiva de riquezas, mantém os trabalhadores no limiar da miséria. Contraditoriamente, o subconsumo dos trabalhadores e a exclusão deles dos postos de trabalho são alguns dos motivos pelos quais o capital frequentemente se acha em crise. Na verdade, a redução salarial, que reduz a capacidade de consumo do trabalhador, e o desemprego já são resultados de ações empreendidas pelo regime, em curto ou em longo prazo, agravando ainda mais a crise.²⁹ Segundo Mandel:

²⁹ Vale lembrar que o avanço econômico brasileiro não contradiz a necessidade de superação da ordem do capital, pois o momento de progresso econômico brasileiro se coaduna com a bancarrota dos países europeus. À medida que as crises econômicas desses países tornam-se gradualmente mais profundas, os investidores procuram a segurança em países onde o valor da força de trabalho é bem mais baixo, e os países interessados oferecem vantagens em troca de sua permanência. Dessa forma, o desemprego de uns representa o trabalho mal pago para outros. O Brasil, contrariamente ao que divulgam e ao que muitos acreditam, não conseguiu alcançar o

A venda insuficiente, a superprodução, a ruptura brutal do equilíbrio entre a oferta e a procura constituem o mecanismo que gera a baixa de preços, isto é, que impõe os novos valores das mercadorias que resultam do aumento da produtividade, provocando uma grande perda de lucros e uma excessiva desvalorização de capitais para os capitalistas. (MANDEL *apud* NETTO e BRAZ, 2007, p. 162).

O tempo de produção despendido pelas empresas capitalistas que se modernizam distingue-se de maneira significativa do das empresas que ainda possuem uma baixa composição orgânica, ou seja, o tempo gasto para produzir uma mercadoria pelas empresas que ampliam sua capacidade produtiva é bastante inferior se comparado ao daquelas em que a mais-valia absoluta ainda é predominante.³⁰ Logo, durante um determinado período, as empresas mais avançadas conseguem obter altas taxas de lucro, até que as outras empresas são forçadas a ampliar sua capacidade produtiva, lançando mão dos mesmos recursos e investindo em máquinas que proporcionem uma maior produção em um tempo menor. As crises da superprodução no modo de produção do capital comportam-se atipicamente quando se analisam os modos de produção pré-capitalistas, porquanto as mesmas crises que durante muito tempo arriscaram a sua estabilidade também estimulam o seu desenvolvimento e “[...] *criam as condições para uma reanimação e um novo auge*” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 162, grifo do autor). Sobre o subconsumo do proletariado, Marx observa:

A enorme capacidade de expansão aos saltos do sistema fabril e sua dependência do mercado mundial produzem necessariamente produção febril e conseqüente saturação dos mercados, cuja contração provoca estagnação. A vida da indústria se transforma numa seqüência de períodos de vitalidade média, prosperidade, superprodução, crise e estagnação. A insegurança e a instabilidade a que a produção mecanizada submete a ocupação e, com isso, a situação de vida dos trabalhadores tornam-se normais com essas oscilações periódicas do ciclo industrial. Descontados os tempos de prosperidade, impera entre os capitalistas a mais intensa luta em torno de sua participação individual no mercado. Essa participação está em relação direta com a barateza do produto. Além da rivalidade, produzida por esse fato, no uso de maquinaria aperfeiçoada, que substitui a força de trabalho, e de novos métodos de produção, surge toda vez um ponto em que o barateamento da mercadoria é buscado mediante a diminuição forçada dos salários abaixo do valor da força de trabalho. (MARX, 1996, p. 83).

índice de desenvolvimento humano obtido pelos países centrais, ou seja, a má distribuição de renda, a pobreza e miséria no Brasil são uma realidade que está por ser resolvida. O governo lança programas sociais a fim de amenizar ou, o que é mais provável, ocultar a verdadeira realidade nacional. Para exemplo, a constante ampliação da *Bolsa Família*, o programa *Brasil Carinhoso* (o mais recente programa do governo Dilma, que é integrado ao plano *Brasil Sem Miséria*), os programas de formação profissional (a exemplo do Pronatec), entre outros. Além da forte propaganda ideológica que busca inculcar na população a ideia de que a pobreza foi reduzida e existe uma nova classe média.

³⁰ Com a mais-valia absoluta, o capitalista busca ampliar sua taxa de lucro, estendendo e/ou intensificando a jornada de trabalho durante o processo produtivo, sem o uso da mecanização e sem aumentar na mesma medida o salário.

A importante observação de Marx torna claro que a superprodução capitalista não significa a existência de indivíduos que possam consumir todas as mercadorias produzidas. Faz-se evidente o caráter desumano das relações sociais fundadas na produção do capital, dada a redução da capacidade do trabalhador para consumir determinados valores de uso, excluindo uma superpopulação de indivíduos de toda e qualquer forma de consumo, obrigando-os a viver a expensas do Estado, tendo por base certos mecanismos assistenciais. Como afirma Mészáros (2002, p. 107), “o Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico”, de maneira que sem essa estrutura corretiva de comando político o capital teria dificuldades em se reproduzir.

O capital exibe algo muito particular em seu modo de produção: apesar de o conjunto de atividades atingir uma ampla produção, de escala universal, a apropriação da maioria das mercadorias produzidas não pode ser consumida por seus verdadeiros produtores, pois sua existência se acha subjugada a um escravismo assalariado, no qual o usufruto da força de trabalho gasta pelo proletariado pertence aos donos dos meios de produção (NETTO; BRAZ, 2007). Assim, o sistema convive com problemas e conflitos inconciliáveis, em que a superprodução de mercadorias é a solução e ao mesmo tempo o problema das crises econômicas. Não é tolerável que bilhões de pessoas estejam excluídas do mínimo de provimentos necessários para a manutenção da vida, enquanto o capital desenvolve, de forma significativa, suas forças produtivas em escalas cada vez maiores; o desperdício de alimentos e o lixo de inutilidades consumido por uma população alienada caracterizam o poder destrutivo e contraditório do sistema produtor de mercadorias. Segundo Martins, “o regime capitalista de produção, com sua forma histórica e particular de circulação e reprodução das riquezas sociais, não é capaz de garantir nem mesmo as necessidades básicas da população mundial” (MARTINS, 2005, p. 57). Até mesmo países centrais (Grécia, Itália, Espanha, Portugal etc.) vêm padecendo com a miséria de milhares de pessoas, das quais uma considerável parcela é composta por crianças e idosos.

A reprodução social encontrada no capital impõe-se como se fosse uma força natural e inexorável, a explicar o domínio da lógica capitalista, utilizando-se de categorias sociais, a exemplo da política, do direito, da arte, da filosofia e da educação como estratégias ideológicas dominantes, essenciais para uma “confiável” justificativa da sociabilidade reproduzida. Dificilmente se conseguiria conservar o sistema econômico sem a colaboração deste aparato ideológico, visto que o poder material da classe dominante consubstancia-se, quando preciso, num forte mecanismo militar estatal, pois nos momentos em que as

justificativas e o falseamento da realidade não obtêm a mesma funcionalidade, a força bélica do Estado capitalista deve estar pronta para garantir a manutenção da ordem. Desta forma, o tipo de sociabilidade inaugurada pelo capital consegue instituir um regime de exploração organizado para que as classes desfavorecidas não percebam suas possibilidades históricas, e quando a sedução pelo convencimento ideológico não surte o efeito pretendido, o Estado capitalista prontamente recorre à força das armas.

Segundo Mészáros (2002), chegou-se a um estágio em que este modo de produção não consegue mais resolver os problemas que antes solucionava sem tantas dificuldades. No atual momento histórico, o Estado e os órgãos econômicos financeiros se utilizam de soluções pontuais que não surtem o fim desejado, e quando aparentemente se resolve, não passa de uma impressão fenomênica arranjada para preservar as estruturas do sistema econômico, pois as crises capitalistas não são resultados de fenômenos acidentais do sistema, mas sim, parte imanente de sua estrutura. A partir dos anos de 1960 até o final dos anos de 1970, o sistema capitalista entra num processo de declínio; suas contradições nunca haviam sido vistas com tanta intensidade na história das crises econômicas do capital. A intensidade da crise contemporânea deflagra um complexo de cadeias causais que atinge todas as instituições fundamentais dentro da ordem capitalista, desde o Estado e sua superestrutura³¹, legal e política, até os valores mais caros à burguesia.

O estudo realizado por István Mészáros, especificamente na obra *Para Além do Capital*, assinala que a crise contemporânea do capital distingue-se das crises experimentadas pelo regime até então. Segundo o filósofo (MÉSZÁROS, 2002), o capital vive hoje uma crise estrutural que pode levar a cabo toda a existência humana, podendo apenas ser resolvida caso se empreenda uma transformação radical nas estruturas desta sociedade, em direção a uma realidade social que supere todos os limites e contradições do modo de produção vigente. De outra forma, a humanidade estaria inscrevendo na história seu próprio fim, restando a escolha entre um modo de produção que realize igualmente as condições necessárias e imprescindíveis de humanização do próprio homem, e o atual modo de produção, que fatalmente arrastará a sociedade para a barbárie e a extinção. De fato, cindir as condições alienantes e fetichizantes do capital é *conditio sine qua non* para que a sociedade abandone,

³¹ A concepção de estrutura e superestrutura adotada neste trabalho toma como referência os fundamentos de István Mészáros. Este filósofo defende que o Estado é uma estrutura que possui sua própria superestrutura. Para Mészáros, seria completamente equivocado descrever o próprio Estado como uma superestrutura. Na qualidade de estrutura totalizadora de comando político do capital, o Estado não pode ser reduzido ao *status* de superestrutura. Ou melhor, o Estado não em si, como estrutura de comando abrangente, tem sua própria superestrutura [...] exatamente como as estruturas reprodutivas materiais diretas têm suas próprias dimensões superestruturais (MÉSZÁROS, 2002, p. 119).

em definitivo, a pré-história à qual os homens estão submetidos, e, assim, possa ser alcançado o *para-si* histórico, no qual os homens poderão emancipar-se das amarras da sociedade sob a lógica capitalista.

No próximo item buscar-se-á esclarecer qual o papel que a ideologia assume na crise da contemporaneidade, que Mészáros identifica como estrutural, cujos valores procuram parecer universais e insuperáveis, numa ordem de coisas que não surgiu a partir do caráter natural, mas que foi socialmente determinada ao longo da história.

3.2 A crise estrutural do capital e o fim da ideologia: crise das ideologias ou ideologia na crise?

Conforme apontam os estudos de István Mészáros (2002), a crise capitalista no atual momento histórico distingue-se das crises cíclicas comuns à lógica da natureza do capital. Não que as crises cíclicas tenham dado lugar à chamada crise estrutural; são dois momentos que se relacionam reciprocamente no atual momento de reprodução do sistema. De acordo com as pesquisas apresentadas por Mészáros, as crises cíclicas fazem parte integrante do sociometabolismo orgânico do capital, eclodindo de tempos em tempos, cada vez em períodos mais curtos. Já a crise estrutural surge como resultado das contradições históricas e dos remedeios para forçar a preservação deste modo de produção econômico. Portanto, a crise estrutural não pode ser resolvida a partir de paliativos, como visto em outros períodos de reprodução capitalista no decorrer da história, por se tratar de uma crise em que a solução somente pode ser encontrada nas bases que fundam a economia capitalista, ou seja, em alternativas que rompam em definitivo com o capital. A crise estrutural, como o próprio nome afirma, atinge toda a estrutura do sistema, e não há solução para ela nos limites deste modo de produção.

Uma coisa é certa para o filósofo marxiano: o modo de produção do capital não pode existir sem crise; contudo, esta crise específica que se originou no fim dos anos de 1960 e início da década de 1970, se arrasta até então sem que possa ser controlada. Segundo Mészáros, o caráter da crise contemporânea é ainda mais grave do que a grande depressão de 1929-1933, dada a sua expansão e penetração em escala mundial, não mais conjuntural ou aplicada a certos setores da sociedade, senão atingindo todos os complexos sociais.

Em entrevista à revista *Debate Socialista*³² (posteriormente publicada no livro *A Crise Estrutural do Capital*), István Mészáros distinguiu as crises cíclicas da crise estrutural:

Eu comparava a natureza *de época* da *crise estrutural* do sistema do capital em curso com o caráter *cíclico* e *conjuntural* das crises econômicas do passado. A ocorrência de crises cíclicas periódicas continua sendo a marca de *desenvolvimento capitalista conjuntural* e continuará enquanto o capitalismo sobreviver. Mas, na nossa época histórica, há um tipo muito mais fundamental de crise que se combina com as crises capitalistas cíclicas e afeta todas as *formas concebíveis do sistema do capital* enquanto tal, não somente o capitalismo. (MÉSZÁROS, 2011, p. 136, grifo do autor).

A crise estrutural, para este filósofo, não se reduz a atingir determinadas esferas ou ramos de atividades, pois, segundo as suas considerações, esta crise toma aspectos globais na realidade histórica contemporânea. Por esse motivo, a crise contemporânea do capital não segue a dinâmica cíclica do comportamento das crises de outros momentos históricos, já que possui um caráter permanente, persistindo desde a década de 1970 até os dias atuais. Além disso, para o pensador húngaro, a crise estrutural tem como característica um aspecto rastejante e extensivo, com um poder destrutivo que pode ameaçar a existência humana. Para os ideólogos burgueses, diversamente, as crises do atual momento histórico são passíveis de solução. Cabe perguntar se realmente eles acreditam nesta hipótese ou se é apenas uma propaganda que se obrigam a fazer para ocultar as mazelas de um regime econômico que conduz a maior parcela da população mundial à miséria extrema e à autodestruição. As “soluções” encontradas pelo capital, em tempos remotos, forçaram muitos pensadores, na década de 1930, a acreditar no anacronismo das teorias que tratavam das crises do capital, já que, para ideólogos capitalistas, tudo parecia estar resolvido por meio das políticas executadas pelo *Welfare State*. Assim, a burguesia decretou o *fim da história* e o fim da ideologia no momento em que o capital lançava mais uma “solução” para sua crise, evidenciando tão só, de acordo com sua crença não-ideológica, a incapacidade de existir uma sociedade para além do capital.

Sobre o fim da história defendida pelos ideólogos capitalistas, Lukács afirma:

Isso, decerto, pressupõe, primeiro, uma crítica cuidadosa de toda ideologia burguesa atualmente influente, que chegou ao auge no capitalismo, com as tendências neopositivistas de uma assim chamada “desideologização” de nossos conhecimentos sobre o mundo, para apresentar o sistema atual da ordem socioeconômica manipulada como perfeição última do humanamente possível e assim atingir uma concepção do “fim da história”, que hoje faticamente já se encontra no estágio inicial de autodissolução. (LUKÁCS, 2010a, p. 156).

³² A entrevista à revista *Debate Socialista* foi publicada no livro *A Crise Estrutural do Capital* (MÉSZÁROS, 2011, p. 136-155).

O pensamento de Lukács nunca foi tão atual. Para ele, os ideólogos burgueses, como classe dominante, procuram infundir na sociedade uma ideologia da não-ideologia, a qual não reconhece qualquer interpretação do mundo a partir de uma perspectiva ideológica. Estabelecem o capital e toda a sua ordem de coisas como a única forma de mundo humanamente possível. Em verdade, a ideologia da não-ideologia não passa de uma estratégia ideológica do capital para transmitir de maneira velada uma contundente manipulação que procura perpetuar a lógica dominante. No entanto, quando as crises do capital não conseguem ocultar os seus limites, os ideólogos capitalistas tratam de desviar para algumas esferas da sociedade a razão e o motivo da crise, tomando o efeito da crise pela causa dela. De acordo com Mészáros:

[...] quando já não é mais possível ocultar as manifestações da crise, a mesma mistificação ideológica que ontem denunciava a solução final de todos os problemas sociais hoje atribui o seu reaparecimento a fatores puramente *tecnológicos*, despejando suas enfadonhas apologias sobre a “segunda revolução industrial”, “o colapso do trabalho”, “a revolução da informação” e os descontentamentos culturais da sociedade pós-industrial. (MÉSZÁROS, 2002, p. 796, grifo do autor).

Desse modo, a ideologia numa sociedade de classes torna-se elemento fundamental para justificar todas as contradições e incoerências de uma sociedade controlada por um grupo dominante específico. Como se percebe até o momento, o modelo de sociabilidade capitalista necessita ainda mais desses fatores ideológicos, haja vista que os conflitos dos grupos historicamente antagônicos se acirram à medida que o regime econômico burguês alarga o abismo que separa os trabalhadores do consumo dos bens materiais e intelectuais, básicos para a manutenção de uma existência que possa ser considerada humana. Assim, a crise estrutural contemporânea do capital não atinge somente a economia, a produção de mercadorias ou o consumo de produtos, mas afeta todos os complexos sociais, sejam estes diretamente relacionados à economia ou não. “Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (Ibidem, p. 797, grifo do autor).

Para o “bom” funcionamento da ordem econômica capitalista, deve-se convencer a qualquer custo que os momentos de crise, sobretudo a da atualidade, *têm razões que a própria razão desconhece*, atribuindo-se a culpa à classe proletária, pois, segundo os argumentos apresentados pelos ideólogos burgueses, as bases fundantes do desemprego encontram-se na desqualificação profissional, sendo tal precariedade atribuída aos trabalhadores. Quando não

conseguem convencer com argumentos esvaziados de sentido, apelam para “virtudes” e “valores” que não podem ser assegurados por algum modelo que supere a sociedade existente. Disfarça-se, assim, de um sistema justo e igualitário, e a partir de normas jurídicas, sugere a existência de uma igualdade entre as classes, isso tão só no aspecto puramente formal. Mészáros esclarece essa questão da seguinte forma:

Devido às profundas determinações históricas e estruturais, um *internacionalismo* universalmente benéfico é totalmente incompatível com o modo de operação necessário do capital, desenvolvido ao longo da história como uma multiplicidade de capitais particulares tendentes à exclusividade conflituosa e à luta de cada um para conseguir a máxima vantagem possível para si. O terreno material dessa incompatibilidade no plano internacional é a radical impossibilidade de introduzir *igualdade* substantiva no sistema do capital. Somente é aceitável a *camuflagem formal da desigualdade* fazendo-se passar por igualdade. (MÉSZÁROS, 2004, p. 30, grifo do autor).

O Estado, por meio de sua superestrutura política e legal³³, procura despertar a sensação de que os indivíduos neste modelo de sociabilidade possuem garantia de liberdade e relações de igualdade estabelecidas por imparciais e justas normatizações legais e políticas, que hipoteticamente asseguram os interesses de todas as classes. Apenas não explica como se pode radicar um modelo justo e igualitário num modo de produção que se mantém baseado na exploração e na miséria alheia. Dada a própria estrutura do capital, torna-se impossível imaginar relações verdadeiramente igualitárias dentro deste sistema, principalmente quando se afirma a proposição de seus valores universais. “Por isso, é grotesco projetar a difusão universal das condições materiais favoráveis dos países capitalistas altamente privilegiados – que, na verdade, para garantir seus privilégios, apoiam-se pesadamente na continuação da dependência estrutural e da miséria dos outros [...]” (Ibidem, p. 33-34).

Para Marx (2007), as relações mediadas pelo Estado através de sua superestrutura política e jurídica não passam de uma ilusão. Isso se torna mais claro quando até as propriedades designadas por um título jurídico não possuem validade objetiva alguma, pois “[...] o direito, surgido porque existe a sociedade de classes, é, por sua essência, necessariamente um direito de classe: um sistema para ordenar a sociedade segundo os interesses e o poder da classe dominante” (LUKÁCS, 2010, p. 63), sempre procurando passar a impressão de naturalidade, especialmente quando este ordenamento socioeconômico dá sinais de instabilidade, buscando manter as massas passivas e consensuais diante da

³³ Como já foi comentado, para Mészáros o Estado é uma estrutura que possui sua própria superestrutura, como forma de manter o poder opressivo e ideológico da lógica dominante.

possibilidade de transpor o sistema existente para um modo de produção superior, racional e objetivamente viável.

Mészáros (2004) acredita que sob a pressão da crise estrutural, o capital vê-se obrigado a fazer determinadas concessões, a fim de, mesmo num período curto, causar na classe trabalhadora uma passividade ante os problemas que não podem ser solucionados mediante as políticas do Estado de direito. Por conseguinte, a crise estrutural encontrada no capitalismo contemporâneo não pode ser superada ou remediada por ações ideológicas assistenciais que se comprometem com medidas pontuais, pois tais medidas adotadas pelo capital somente comprovam que este sistema econômico é essencialmente incontrolável, de modo que as ações que devem ser tomadas não podem estar circunscritas a sua lógica.

O sistema econômico capitalista chegou aos limites últimos de sua reprodução social, não havendo mais possibilidades de contornar problemas que em outras fases seriam resolvidos com políticas de assistência, expansão imperialista ou guerras que ampliavam a produção destrutiva e, ainda, garantiam o poder hegemônico das economias centrais. Mészáros é categórico quando assevera que:

O sistema de dominação está em crise porque sua *raison d'être*³⁴ e sua justificação histórica desapareceram, e já não podem mais ser reinventadas, por maior que seja a manipulação ou a pura repressão. Desse modo, ao manter milhões de excluídos e famintos, quando os trilhões desperdiçados poderiam alimentá-los mais de *cinquenta* vezes, põe em perspectiva o absurdo desse sistema de dominação. (MÉSZÁROS, 2002, p. 801, grifo do autor).

Dessa forma, o capital não consegue mais justificar coerentemente seu modo de produção e reprodução da sociedade, pois a crise estrutural não está ligada apenas a determinados complexos sociais ou setores produtivos da economia capitalista, mas se espalha por toda a estrutura socioeconômica, que rebaixa a níveis cada vez mais degradantes a existência de uma considerável parcela da população global. Não bastasse isso, a destruição do meio ambiente é outra característica que se agrava a largos passos para manter a lógica do lucro desesperado e suicida do capital. Logo, não é preciso estar vinculado a uma proposta ideológica que se contraponha ao modo de produção capitalista para perceber que a exclusão de milhares de indivíduos a pré-requisitos mínimos de sobrevivência pode levar a humanidade a uma barbárie com danos irreversíveis. A destruição sistemática da natureza, o desemprego estrutural e as inovações, ideologicamente justificados pelas elites dominantes, confirmam o beco sem saída para o qual a humanidade está se encaminhando. Não se pode esperar

³⁴ Razão de ser.

qualquer ato que reverta a situação por parte daqueles que a provocam, já que a procura por maior abrangência do poder econômico e a conservação deste tipo de sociabilidade recomendam que o embate entre as forças econômicas do capital leve às últimas consequências a ampliação dos lucros, ainda que isso signifique a destruição da vida inteligente sobre a terra. “Esse é o verdadeiro caráter do atual regime histórico de produção e de reprodução social, em que a destruição da humanidade é uma condição necessária para seu *saudável desenvolvimento*. Essa é a mãe de todas as contradições” (MARTINS, 2005, p. 34, grifo do autor).

Portanto, mesmo o Estado exercendo a função de estrutura de comando político sobre as *forças centrífugas insubmissas*³⁵, pode atuar somente como mediador desses conflitos, impondo regras e administrando os antagonismos decorrentes da própria natureza produtiva do capital. Contudo, não se pode impedir que a lógica imanente do ordenamento sociometabólico do capital conclua seu princípio fundante na conquista de mais mercados, de mais exploração e, por fim, de mais lucro, custe o que custar. Não há a menor possibilidade de se encontrar uma solução realmente efetiva para os problemas reinantes na ordem capitalista. A interferência do Estado pode solucionar alguns distúrbios sintomáticos da crise estrutural, mas não resolvê-los em definitivo, visto que as condições postas neste tempo histórico requerem uma ruptura com a sociedade capitalista, em busca de um modo de produção compatível com a preservação da existência biológica do planeta. De outra forma, a vida no planeta corre o risco de desaparecer em nome de ideais egoístas de uma minoria absoluta de indivíduos. Segundo Mészáros:

Seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital. Se não fosse pelo fato de que o capital necessita do trabalho vivo para sua auto-reprodução ampliada, o pesadelo do holocausto da bomba de nêutrons certamente se tornaria realidade. Mas, já que tal “solução final” é negada ao capital, somos confrontados com as consequências desumanizadoras das suas contradições e com a crise crescente do sistema de dominação. (MÉSZÁROS, 2002, p. 802).

Mészáros está certo ao afirmar que os homens diante do capital configuram somente um elemento da força produtiva que gera os lucros (des)necessários para a continuidade desse sistema econômico. A vida do trabalhador torna-se um adendo funcional, pois sem ela, a produção de riquezas não seria possível. Assim, a existência humana, especialmente a dos

³⁵ Aqui Mészáros refere-se às unidades produtivas que, ao serem impulsionadas por interesses privados, podem afetar a própria dinâmica sociometabólica do sistema econômico. Para mais esclarecimentos, consultar a obra *Para Além do Capital*, capítulo 2, parte 1, publicado pela editora Boitempo.

trabalhadores, só não é supérflua para o capitalismo porque sem a força de trabalho não há como manter uma economia que se baseia na exploração do homem pelo homem, pois qualquer sociedade de classes só tem sentido de existir enquanto as relações consistirem na dominação de um grupo sobre o outro.

A maneira encontrada ao longo da história para manter a classe trabalhadora “indiferente” às tempestuosas crises do capital está relacionada ao onipresente aparato repressivo e ideológico deste modo de produção. Mesmo para mover as armas contra uma “horda” de trabalhadores ou de nações insatisfeitas, torna-se necessário internalizar na cabeça daqueles que vão empunhar as armas a crença de que a ação empreendida serve a uma causa nobre, ainda mais quando muitos desses soldados ou policiais são de origem proletária. Desse modo, os valores, comportamentos e ideias devem estar indissolúvelmente associados à ideologia capitalista, numa perspectiva de não superação das contradições e conflitos das relações estabelecidas neste tipo de sociabilidade. O capitalismo chegou a um momento da história em que se atola num labirinto sem saída. Por mais que os organismos econômicos mantenedores do capital (FMI, BIRD, BID, OIT, OMC etc.) adotem medidas que reduzam o impacto da crise, não será contido o avanço rastejante da crise estrutural, pois “[...] o capital atingiu um estágio em que mesmo as antigas ‘concessões’ tiveram de ser anuladas pela ordem imperante, com a ajuda de impiedosa legislação parlamentar [...], por já não poderem cumprir sua antiga função expansionista” (MÉSZÁROS, 2004, p. 37-38).

No entanto, o capital consegue induzir ideologicamente os indivíduos a acreditarem que se chegou ao único mundo possível, cujas oportunidades estão postas, e que só depende da competência e da inteligência de cada um para que todos consigam assumir, mais cedo ou mais tarde, o ideal de vida difundido pela burguesia. Por consequência, as frequentes acusações ao marxismo como algo ultrapassado procuram difundir o pensamento de um sistema vitorioso que provou a inviabilidade de uma sociedade igualitária, especialmente depois da derrocada dos chamados países comunistas. Assim, qualquer discurso ideológico, de esquerda ou de direita, estaria condenado ao anacronismo no atual momento da sociedade contemporânea, uma vez que não haveria mais sentido discutir algo que já se provou não ser possível, pois a sociedade, segundo os ideólogos do capital, se dirige ao *aperfeiçoamento da democracia liberal* (FUKUYAMA, 1992). Mézáros argumenta que

O triunfalismo tranquilo do discurso ideológico dominante, que finge pairar acima de toda a ideologia, tenta varrer todos esses problemas para debaixo do tapete. Mas essa é uma tarefa impossível. Muitas soluções, antes inquestionáveis, não podem continuar sem discussão, para que se possa cumprir a outrora institucionalmente

segura e protegida função no movimento dos trabalhadores. (MÉSZÁROS, 2004, p. 36).

Como afirma Mézáros, o discurso ideológico do capital joga toda a sujeira para debaixo do tapete, ocultando desequilíbrios e contradições que não podem mais ser camuflados. O acúmulo de problemas a cada tentativa de superar a crise levou o sistema capitalista a consequências destrutivas que se aprofundam sem que haja, dentro dos seus limites, uma resposta satisfatória, mesmo para o mais otimista dos burgueses. O que resta para os capitalistas, portanto, é uma forte propaganda ideológica que tenta justificar as causas das crises, da miséria (desproporcional à riqueza produzida) e as intervenções armamentistas em nações estrangeiras, à medida que a liberdade proposta pela democracia liberal, sempre que necessário, rompe com seus próprios valores ao apregoar a soberania das nações e ao mesmo tempo as invade em nome da paz. Assim, é fácil perceber que a força motriz da dominação capitalista tende a direcioná-la sempre para o que lhe for conveniente. György Lukács (2010), em seu *Prolegômenos: para uma Ontologia do Ser Social*, confirma isso quando na segunda metade do século XX escreve que, naquele momento, diversos teóricos defendiam o fim da história, acreditando no capitalismo como um sistema autorregulatório que poderia sobreviver às crises mais intensas, como a ocorrida em 1929.

O imenso esforço movido pelo capital para sair das piores crises históricas ocorridas até então fez com que muitos intelectuais acreditassem na eterna capacidade do capital de se reproduzir indefinidamente. Entretanto, nas décadas de 1960-1970 este modo de produção não consegue fugir de um processo de crise que se revela superior a qualquer outro já ocorrido. Para isso, as convicções ideológicas defendidas por este ordenamento socioeconômico têm de ser elaboradas de tal maneira que, apesar da miséria que se amplia gradualmente, do desemprego e de guerras intermináveis, respaldem a defesa de valores e ideologias que difundem o *fim da história* como um processo histórico que se encerra no capital. Sobre o *fim da história*, Lukács afirma que:

[...] toda ideologia de classes tende a conceber a situação social que lhe parece solução de todos os problemas como “fim da história”. Por isso, puderam ser encontradas, nessas tentativas de resolução metodológicas, ideologias conservadoras românticas, e entusiasticamente progressistas, em seus princípios abstratos. (LUKÁCS, 2010a, p. 291).

A partir dessas considerações de Lukács, entende-se que a própria condição de classe privilegiada conduz uma parte significativa de intelectuais a defender a permanência de um modo específico de produção, ainda que este modo de produção revele claros sinais de

desgaste em sua forma de produção e reprodução social. Numa linha de pensamento diametralmente contrária, Lukács (2010) assegura que, para Marx, o comunismo representa o fim da pré-história, e o homem começa de fato a construir sua história, livre das imposições que afligem a classe proletária. Segundo Mészáros (2008), as discussões teórico-ideológicas no período do pós-guerra confirmam a descrença de muitos intelectuais no projeto de uma sociedade igualitária, fundamentados em conceitos mecânicos e deterministas que chegavam a negar até mesmo o conflito entre as classes antagônicas. As ilusões criadas para defender um regime econômico beiram o grotesco, e os estatutos teórico-ideológicos baseiam-se em justificar a continuidade do capital e a não viabilidade de sua superação, propondo alternativas que se concentram no interior do próprio capital, como se os problemas desta ordem econômica pudessem ser solucionados por meio de medidas administrativas, sem considerar os problemas estruturais. De acordo com Mészáros:

[...] toda essa conversa sobre as virtudes absolutas da confiança na administração econômica capitalista assemelha-se muito à explicação oferecida pela mitologia indiana sobre a base de suporte do universo. Pois naquela antiga visão de mundo dizia-se que o universo era carregado, muito confortavelmente, sobre as *costas de elefantes*. “E os poderosos elefantes?”, você poderia perguntar. Ninguém deveria pensar, porém, que se tratasse de uma árdua tarefa. Pois os elefantes eram ainda, mais confortavelmente, sustentadas pelas *costas da tartaruga cósmica*. Mas e quanto a própria tartaruga cósmica? Não se espera que você formule tal questão para que não seja servido de alimento aos tigres de Bengala, antes de serem extintos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 19, grifo do autor).

Nessa analogia realizada por Mészáros, pode-se identificar que não faltarão argumentos para os apologistas defenderem o capital, mesmo que as justificativas sejam as mais incoerentes, ilusórias e absurdas. Alguns pensadores, certamente, sofrem com as mesmas influências ideológicas da grande maioria; outros estão bem conscientes do lado que defendem, apropriando-se de todos os meios sob o poder do capital para difundir os valores ético-políticos da burguesia, enquanto desvirtuam os movimentos de esquerda, desqualificando-os e acusando os movimentos socialistas de nada mais ser que a mera manifestação de indivíduos incultos, agressivos e baderneiros. Mészáros afirma que:

Compreensivamente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarado é pequeno, tanto por causa da relação de forças existentes quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas, aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2004, p. 59).

Portanto, o controle instituído pelo capital sobre toda a sociedade e suas instituições culturais, educacionais, políticas, jurídicas etc. podem, facilmente, inculcar nos próprios trabalhadores os valores mais caros à ordem capitalista, impondo que cada indivíduo particular não se reconheça como indivíduo coletivo, porém regido por interesses particulares, além de difundir a ideia de que os comportamentos preestabelecidos para a sociedade capitalista são universais e indiscutíveis. Porém, apesar de na sociabilidade burguesa os valores e normas serem tidos como universais, as determinações que regem a classe dominante e a dominada caminham em diferentes direções. Ainda de acordo com Mészáros (Ibidem, p. 60), “a ordem dominante precisa aplicar para si mesma critérios radicalmente diferentes dos aplicadas àqueles que devem ser mantidos em sua posição subordinada”.

As classes sociais obviamente se encontram em lados opostos, com interesses que não coincidem, pois, enquanto a classe dominante luta para continuar no poder, a classe proletária defende os verdadeiros valores universais, já que a luta que se propõe tem por objetivo maior a extinção de qualquer poder de um grupo humano sobre outro, ou seja, a eliminação das classes sociais e, por conseguinte, de sua própria condição de classe. Desse modo, o projeto histórico dos trabalhadores almeja extinguir-se e, conseqüentemente, extinguir qualquer forma de dominação do homem pelo homem. Diante das possibilidades históricas de superação do capital, na primeira metade do século XX, John Maynard Keynes, convicto de sua posição em defesa da burguesia, despeja sua verborragia sobre o pensamento marxiano da seguinte maneira:

Como posso aceitar uma doutrina que estabelece como sua bíblia, acima e além de qualquer crítica, um *manual econômico obsoleto* que sei que não é apenas *cientificamente* errôneo, mas também *sem interesse* ou *aplicação para o mundo moderno*? Como adotar um credo que, *preferindo a lama ao peixe*, exalta o *proletariado rude* acima da burguesia e da *intelligentsia* que, com todas suas falhas, representam a *qualidade na vida* e certamente carregam as sementes de todo o avanço humano? Mesmo que precisássemos de uma religião, como poderíamos encontrá-la no *desordenado lixo das livrarias vermelhas*? É difícil que um *filho instruído, honrado e inteligente da Europa ocidental* encontre aí seus ideais, a menos que tenha sofrido antes um *estranho e terrível processo de conversão* que tenha mudado todos os seus valores. (KEYNES *apud* MÉSZÁROS, 2004, p. 60, grifo do autor).

Lamentavelmente, Keynes não foi o único ideólogo do capital que desferiu ataques e lançou descrédito ao marxismo. Como já observado, o legado dos pensadores revolucionários vem sendo maculado todas as vezes que a ordem estabelecida tem dificuldades em sua produção e reprodução social, pois para a classe dominante é necessário manter os princípios valorativos e comportamentais que imperam em seu tipo de sociabilidade. Portanto, a imagem

difundida daqueles que assumem uma posição radical ante a lógica dominante sempre estará vinculada a indivíduos rudes, incultos e com predisposição à violência, dissimulando a verdadeira relação de violência que existe nos vínculos sociais de uma sociedade do tipo capitalista.

De maneira semelhante, no final da década de 1980 e início da de 1990, Francis Fukuyama aproveita a queda do muro de Berlim e a crise econômica daquele período para escrever um artigo intitulado *O Fim da História*, que mais tarde deu origem ao livro homônimo *O Fim da História e o Último Homem*, tendo no subtítulo uma referência clara ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Neste livro, Fukuyama parte de conceitos filosóficos próximos a um pensamento místico, e ignora a formação sócio-histórica do indivíduo humano, ao defender uma natureza humana fundada sobre um desejo inevitável de “reconhecimento”, invariavelmente baseada em interesses pessoais. Este seria, na concepção de Fukuyama, o principal argumento para entender o liberalismo político e econômico burguês como a forma mais coerente de sociedade humana, não a melhor, mas a possível. Já no início da obra, anota:

Este livro tem como origem distante o artigo intitulado “O Fim da História?”, que escrevi para a revista *The National Interest*, na versão de 1989. Neste artigo eu argumentava que, nos últimos anos, surgiu no mundo todo um notável consenso sobre a legitimidade da democracia liberal como sistema de governo, à medida que ela conquistava ideologias rivais como a monarquia hereditária, o fascismo e, mais recentemente, o comunismo. Entretanto, mas do que isso, eu afirmava que a democracia liberal pode constituir o “ponto final da evolução ideológica da humanidade e a forma final de governo humano”, e como tal, constitui o “fim da história”. Isto é, enquanto as formas mais antigas de governo caracterizam-se por graves defeitos e irracionalidades, que os levaram ao colapso final, a democracia liberal estava aparentemente livre dessas contradições internas fundamentais. (FUKUYAMA, 1992, p. 11).

O uso do “aparentemente” não ocorre por acaso na redação do autor americano, uma vez que no decorrer da obra ele admite os problemas sociais e das injustiças características da democracia burguesa. No entanto, defende sua posição afirmando que a democracia não atingiu sua constituição completa e, por este motivo, vem sofrendo com problemas que paulatinamente poderão ser sanados. Além disso, procura justificar o “fim da história” ao dizer que o termo utilizado não significaria o fim dos eventos históricos, porquanto entende a história como um processo único, coerente e evolutivo, tendo em vista as experiências de outras formas de governo não liberais. Para isso, cinicamente, utiliza Marx para confirmar o seu pensamento. Como segue: “Tanto para Hegel quanto para Marx a evolução das sociedades humanas não era ilimitada, mas terminaria quando a humanidade alcançasse uma

forma de sociedade que pudesse satisfazer suas aspirações mais profundas e fundamentais” (Ibidem, p.12), que ele reconhece ser a sociedade capitalista.

Decerto, não é ingênua qualquer referência a Marx, ainda mais quando busca instituir uma ideia jamais explicitada pelo filósofo alemão. Ao contrário, para Marx a história não atende a um processo linear, o que não garante, obviamente, uma revolução social, mas as condições objetivas conquistadas pelo modo de produção capitalista asseguram as possibilidades, somente as possibilidades, de uma transformação radical da sociedade existente para outra superior. De acordo com Marx, os processos históricos comportam avanços e retrocessos, não caminham linearmente e, muito menos, são conduzidas pelo simples desejo de mudança; as ações que devem ser empreendidas devem ter por base a realidade, sempre. Clássica é a citação de Marx em *O 18 Brumário*:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1997, p. 21).

A partir de Marx, pode-se perceber que a história não tem fim enquanto existir uma sociedade composta de seres conscientes que não se satisfaçam com o que está posto. A história humana tem demonstrado que todos os avanços, até então, surgem do inconformismo e do processo instigante e contínuo dos indivíduos para satisfazerem suas necessidades. É evidente que, na sociedade de classes, principalmente na capitalista, as satisfações humanas da grande maioria da sociedade são tolhidas em favor de uma minoria, entretanto, mesmo sob essas condições, os homens não perdem a capacidade de fazer história. Desse modo, é menos provável que numa sociedade emancipada os homens se tornem anistóricos, ainda mais quando suas possibilidades são potencializadas e a autodeterminação dos sujeitos alcança um nível nunca visto em todo o processo histórico. De acordo com Lukács:

A oposição a todo utopismo se expressa em Marx também no fato de que todo “fim da história” é declarado estritamente impossível. Também o comunismo é, aos olhos de Marx, apenas um fim da pré-história (e não da história) da espécie humana, portanto, o começo da história da humanidade propriamente dita. (LUKÁCS, 2010a, p. 331).

Contudo, para Fukuyama, o comunismo carrega em si um problema insolúvel: a equalização das condições de existência, pois isso entra em profunda contradição com a própria natureza humana, haja vista as necessidades de reconhecimento que pulsa em cada indivíduo. Para justificar sua teoria, Fukuyama adota de Platão a designação *thymos*, cuja

essência estaria nos princípios de justiça, desprendimento, moralidade, autossacrifício, coragem e honradez. Porém, apesar dessas aparentes virtudes, o senso “timótico” estaria fundamentado nos valores particulares de cada indivíduo, ou seja, na imposição dos valores de um indivíduo em prejuízo do restante da sociedade, gerando um sentimento de raiva todas as vezes que outros indivíduos não reconhecem tais valores. Segundo o sociólogo, uma das razões cruciais que conduziram ao fim do “comunismo” nos países do Leste europeu está relacionada ao *thymos*, já que as baixas condições dos países desta região reprimiam o sentido de reconhecimento que cada ser humano carrega em si. A partir do termo *thymos*, Fukuyama deriva mais duas outras palavras: *isothymia* e *megalothymia*. A primeira se baseia no desejo de se sentir igual, a segunda no desejo de se sentir superior. Ele explica o seguinte:

A megalothymia pode se manifestar tanto no tirano que invade e escraviza os países vizinhos para que reconheçam sua autoridade, como no pianista concertista que quer ser reconhecido como o maior intérprete de Beethoven. Seu oposto é a *isothymia*, o desejo de ser reconhecido como igual. *Megalothymia* e *isothymia*, juntos constituem as duas manifestações do desejo de reconhecimento em torno das quais se pode entender a transição histórica para a modernidade. (FUKUYAMA, 1992, p. 226).

Ao conferir aos homens as categorias derivadas do *thymos*, Fukuyama institui uma natureza ao ser humano incapaz de se refugiar de seu destino para se manter superior aos outros indivíduos. Isso implica atribuir características adquiridas historicamente a elementos que já fariam parte da essência dos homens. Por consequência, os problemas sociais não dependeriam de como a sociedade economicamente produz em certos períodos da história, mas da natureza humana, que já traz consigo o egoísmo, o desejo de superioridade e domínio sobre outros indivíduos, grupo ou classe social. Lukács se contrapõe com veemência a esse tipo de pensamento ao afirmar que:

A modificação espiritual e de costumes é ainda mais importante para nosso problema. Nunca devemos esquecer que cada modificação no processo de produção, para se tornar efetiva, acarreta uma mudança nos seres humanos que de alguma forma dela participam, naqueles comportamentos que costumam estar ligados àquele processo objetivamente. (LUKÁCS, 2010a, p. 316).

É claro que as convicções pseudocientíficas de Fukuyama são concordes com o interesse de justificar o comportamento e os valores soberanos do capital. À medida que os indivíduos acreditam que suas capacidades são motivadas por sentimentos de superioridade ou inferioridade, reside no corpo social a condição do inevitável, uma vez que os trabalhadores assumem limites de condição genética ou de uma vontade de qualidades transcendentais que resultam numa essência inata à particularidade humana. Nessa concepção,

a sociedade é composta de vencedores e derrotados, superiores e inferiores, fracos e fortes, sem reconhecer que esses atributos são dados historicamente e que a classe desprivilegiada, objetiva e subjetivamente, encontra-se sob tais condições não por incapacidade natural, mas devido a relações históricas determinadas pelo modo de produção vigente. Ao naturalizar as relações sociais, Fukuyama entende que a sociedade sem classes está circunscrita ao Estado liberal, garantindo que o projeto burguês seja, de fato, suficiente para atender ao interesse da maioria, pois o desejo de ser reconhecido como superior sempre colocará a sociedade humana em face de dilemas insolúveis, provenientes do *thymos*. De acordo com Fukuyama:

Podemos interpretar a observação de Kojève de que os Estados Unidos do pós-guerra tinham realmente criado a “sociedade sem classes” de Marx nestes termos: não que tenha sido eliminada toda a desigualdade social, mas que as barreiras que permaneceram eram, sob certos aspectos, “necessárias e inerradicáveis” devido mais à natureza das coisas do que à vontade do homem. (Ibidem, p. 352, grifo do autor).

Torna-se difícil compreender a categoria “sociedade sem classes” de Fukuyama a partir do pressuposto de que a igualdade formal independe das relações exploratórias entre as classes sociais, sustentando-se a possibilidade de uma ordem social igualitária no interior do capital. Segundo Fukuyama (Ibidem, p. 285), “o liberalismo econômico oferece o caminho mais favorável para a prosperidade a qualquer povo resolvido a fazer uso dele”. Essa citação não deixa dúvidas de que para Fukuyama nenhum outro modo de produção pode superar as condições socioeconômicas oferecidas pelo capital. Por outro lado, não nega os seus defeitos, mas compreende que o capitalismo é um sistema em constante evolução. Além de tudo, apregoa que “[...] as democracias modernas regulamentam o comércio, redistribuem a renda dos ricos para os pobres e têm assumido certo grau de responsabilidade pelo bem-estar social [...]” (Ibidem, p. 351). Os estatutos teóricos que orientam Fukuyama fogem completamente de uma racionalidade científica coerente, de maneira que fica difícil definir onde terminam suas convicções pessoais ou onde se iniciam seus vínculos político-ideológicos, pois as assertivas do sociólogo são dotadas de um místico senso comum e permeadas por uma incipiente linguagem filosófica.

Pode-se afirmar que Fukuyama não precisaria ter se dado ao trabalho de redimensionar seu artigo para um livro, já que seu pensamento pode ser sintetizado na seguinte constatação: a crença numa essência humana que rege de forma absoluta o comportamento dos homens, no qual as ações humanas, por mais afastadas que se encontrem das barreiras naturais, sempre estarão submetidas à força inexorável dos desejos de sua natureza animal. Assim ele justifica o fracasso do projeto marxista:

O projeto marxista procurou promover uma forma extrema de igualdade social à custa da liberdade, eliminando as desigualdades naturais por meio da premiação, não do talento, mas da necessidade, e por meio da tentativa de abolir a divisão de trabalho. Todos os esforços futuros para elevar a igualdade social além do ponto de uma “sociedade de classe média” devem ter em conta o fracasso do projeto marxista. (Ibidem, p. 354, grifo do autor).

Segundo Lukács, pensamentos semelhantes a esse partem das necessidades ideológicas de negar um processo de desenvolvimento verdadeiramente igualitário que só pode ser encontrado para além dos limites do capital, existindo, ainda, todas as possibilidades objetivas de transpor esta ordem econômica vigente. Fukuyama, ao decretar o “fracasso do marxismo”, anuncia o fim da história, advertindo que qualquer tentativa futura de projeto revolucionário redundará em fracasso. Por conseguinte, para o ideólogo do liberalismo, a democracia liberal é a expressão máxima da manifestação da *isothymia*, reconhecimento universal da igualdade entre os homens, independentemente das classes sociais e da forma como as relações sociais são estabelecidas na sociedade capitalista. Entretanto, parece evidente que não se pode declarar o fracasso de experiências que não refletiram as expectativas defendidas por Marx, pois se entende que a experiência revolucionária do Leste europeu não conseguiu contemplar as ideias do pensador alemão. Não se pode negar, porém, a importância daquele momento histórico, tampouco se pode considerar que a revolução de 1917 configura precisamente os estatutos teóricos suscitados por Marx em toda sua produção científica, visto que muitas obras do filósofo somente foram publicadas décadas após o levante bolchevique. Sobre os argumentos dos ideólogos capitalistas para justificar a ordem político-econômica, Mészáros assegura que:

É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida. Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser *fundidas* de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “própria natureza”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” [...], e ainda santificada como nada a menos que ditame da própria razão. (MÉSZÁROS, 2002, p. 99, grifo do autor).

Portanto, de acordo com Mészáros, atribuir os problemas sistêmicos da ordem capitalista a aspectos naturais, derivados da própria essência humana, implica afirmar que qualquer mudança radical nas estruturas sociais requereria, concomitantemente, uma transformação na natureza dos homens que compõem esta sociedade, ou seja, o que faz parte inerente do ser humano não pode ser mudado, ou não seria inato àquele indivíduo, e,

consequentemente, impossível de ser transformado. Essa é a concepção de Fukuyama, cujo argumento adota a defesa de princípios liberais fundados nos pressupostos de uma natureza egoísta, centrada no desejo de ser reconhecido, seja como líder de uma revolução comunista, seja como um ditador que se reconhece e é reconhecido como superior ao restante da humanidade.

O projeto marxista, que ainda não foi colocado em prática, vai de encontro ao que Fukuyama assevera e se confronta de modo direto com o projeto capitalista, que não consegue manter sua reprodução sem conflitos, nem pode evitar que a expansão gradativa da miséria atinja, na crise contemporânea do capital, até mesmo os países do centro. De acordo com Anderson, Fukuyama “[...] ignorou a persistência de desigualdade e miséria no seio das próprias sociedades capitalistas avançadas – não de somenos nos Estados Unidos –, o que pode moderar qualquer triunfalismo liberal” (ANDERSON, 1992, p. 84). Anderson ainda acrescenta:

[...] o idealismo de Fukuyama parece hesitar entre a crença em que os princípios liberais devem levar de roldão diante deles, como os retardatários culturais ascendendo a um padrão material comum, e – por outro lado – uma percepção de que as culturas formam complexos de significado mais vastos, cujo atrativo não pode ser reduzido aos interesses de liberdade e abundância. (Ibidem, p. 85).

Desse modo, Fukuyama atende às conveniências do capitalismo, evidenciando uma imprecisão de argumentos que não ultrapassa a arrogância ideológica dos interesses privados do capital, repleto de discursos que procuram convencer seus interlocutores da inviabilidade de superação do capitalismo, tomando como principal argumento as experiências malsucedidas das “revoluções” motivadas pela ideologia marxista. As conclusões apresentadas pelo sociólogo nipo-americano sempre se mostram carregadas de valores e interesses que respaldam as qualidades da organização constituída sob o modo de produção e reprodução social capitalista como desígnio último da história dos homens. “Assim, é por uma determinação estrutural insuperável que a ideologia dominante – em vista de suas aspirações legitimadoras apriorísticas – não pode operar sem apresentar seus próprios interesses, por mais estreitos que sejam, como ‘interesse geral’ da sociedade” (MÉSZÁROS, 2004, p. 328), nem que isso signifique as mais graves consequências para a maioria da população, dado o significativo potencial destrutivo de recursos naturais que o capitalismo vem imprimindo ao longo da história.

Para ideólogos de opiniões semelhantes à de Fukuyama, a liberdade e a redução (nunca o fim) das desigualdades deve atender aos estreitos limites do capital, com amparo na

superestrutura legal e política do Estado liberal de direito. Fukuyama chega ao ponto de afirmar que “nos Estados Unidos democráticos de nossos dias, um número enorme de pessoas dedica a vida à eliminação completa de todos os vestígios de desigualdade [...]” (FUKUYAMA, 1992, p. 356-357). Seu esforço para justificar a ideia de que o *thymos* determina implacavelmente o comportamento do homem faz com que ele defenda a mesma imanência “timótica” em outros seres, cujo entendimento recai na presunção de que também os animais são regidos pela mesma lógica “timótica”, lutando por prestígio de forma muito semelhante ao homem e, talvez, com o mesmo orgulho e desejo de reconhecimento.

Os teóricos da ciência social burguesa que não reconhecem o marxismo como uma ciência, por sua clara e inegável posição ideológica, assimilam as teorias de Francis Fukuyama sem colocar em dúvida os fundamentos científicos que regem sua teorização, mesmo que isso signifique aceitar a mais inconsistente teoria que se pretende científica. Já a “não ciência marxista”, como proferem os ideólogos capitalistas, consegue respostas mais coerentes para a distinção entre os homens e outros animais superiores, resultando em avanços científicos em várias áreas do conhecimento (linguagem, educação, psicologia, biologia etc.). Segundo Lukács:

[...] Marx distinguiu precisamente essa diferença entre animal e homem, em que esse processo de transformação forma um pressuposto biológico-natural do seu ser-homem, de sua práxis, mas em que já acontecem outras transformações necessárias. No animal, porém, essa transformação jamais abandona a esfera natural do biológico. Marx diz, a respeito da diferença: “O animal não se ‘relaciona’ com nada, nem se relaciona, aliás. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação”. (LUKÁCS, 2010a, p. 335, grifo do autor).

Se os animais não possuem a capacidade de se reconhecer, nem ao menos de manter uma relação social (pois, se assim fosse, não seriam animais), muito menos eles seriam capazes de possuir desejo de reconhecimento ou de prestígio. Percebe-se que a persistência de Fukuyama em atribuir uma natureza egoísta aos homens está inevitavelmente ligada a características sociais determinadas pelo modo de produção e pelas relações sociais que se estabelecem neste modelo de sociabilidade, que exalta valores meritocráticos, e em que as virtudes individuais dependem dos ganhos financeiros e da posição social ocupada. Mas quando se imagina que Fukuyama conseguiu alcançar as justificativas mais ideologicamente fantasiosas possíveis, ele ainda consegue surpreender ao afirmar que:

O fim da história significaria o fim das guerras e revoluções cruentas. Concordando nos objetivos, os homens não teriam grandes causas por que lutar. Satisfariam suas necessidades através da atividade econômica, mas não precisariam mais arriscar a

vida na batalha. Em outras palavras, tornar-se-iam animais outra vez, como eram antes da batalha cruenta que deu início à história. Um cão contenta-se em dormir ao sol o dia todo desde que seja alimentado, porque não está descontente com o que é. Não se preocupa em saber se outros cães vivem melhor do que ele, nem se sua carreira como cão está estagnada, ou se outros cães estão sendo oprimidos em lugares distantes. Se o homem alcança uma sociedade em que conseguiu abolir a injustiça, sua vida será semelhante à do cão. A vida humana então envolve um curioso paradoxo: parece precisar da injustiça, pois é a luta contra a injustiça que desperta o que há de mais elevado no homem. (FUKUYAMA, 1992, p. 374).

Eis o mais importante ideólogo burguês da contemporaneidade, cujas análises sociológicas se baseiam numa essência egoísta, e mesmo quando aparentemente é orientada por uma perspectiva igualitária, está tomada pelo desejo “megalotímico” daqueles que idealizam ou comandam um levante para atingir uma sociedade hipoteticamente emancipada. Não se contentando com tais devaneios, ainda procura defender o fim da história no capitalismo a partir de uma funesta comparação entre o ser humano e um cão. Entretanto, admite que os problemas de injustiça na ordem capitalista persistem, e são eles justamente que despertam o que “há de mais elevado no homem” (FUKUYAMA, 1992). Como se não bastasse tanta inconsistência teórica, Fukuyama elabora a mais bizarra e grotesca comparação entre o homem e o cão, sobretudo quando diz que um cão bem alimentado desconhece certas preocupações, ou seja, para ele, se uma sociedade oferecer algumas pequenas concessões a alguns poucos indivíduos, isso já é condição suficiente para que uma sociedade seja considerada ideal, pouco importando que outros milhões estejam desprovidos de bens materiais elementares à vida, ou expostos a doenças e oprimidos por governos ditatoriais.

Outro momento grotesco do pensamento de Fukuyama é quando afirma que um cão em condições favoráveis não se preocupa *se sua carreira de cão está estagnada*, como se a condição filogenética que determina a espécie de um ser pudesse ter alguma ligação com as relações profissionais. Com base na lógica utilizada pelo sociólogo, poder-se-ia asseverar que numa sociedade liberal-democrática o homem bem-sucedido, em situação econômica privilegiada, também não estaria preocupado com o fato de sua “carreira” de “homem” estar estagnada. Logo, o mais notório defensor do fim da história na contemporaneidade não consegue distinguir profissão e classe social da formação biológica das espécies animais. Daí se conclui que o poder ideológico do capital é tão incisivo que consegue transformar uma confusa e infundada teoria sociológica no principal arcabouço teórico capitalista do fim da história, que dissimula a estagnação e o esgotamento do modo de produção do capital, influenciando vigorosamente no pensamento, no comportamento, nos valores e nas ideias, que se disseminam por toda a sociedade e seus complexos sociais.

No próximo item será analisado como a ideologia na crise do capitalismo contemporâneo interfere na educação, desde a inserção da ideologia e de comportamentos regrados até os ideais burgueses da adaptação, da aceitação passiva e do desenvolvimento de habilidades técnicas de produção e reprodução social, especialmente através da teoria do “aprender a aprender”, tão propalada pela educação e pelas teorias administrativas neoliberais.

3.3 A ideologia e a educação em tempos de crise

Para Marx, são as relações econômicas produzidas em determinados momentos históricos que estabelecem determinações nos vários complexos sociais desenvolvidos ao longo da história do ser social. Desse modo, não são as ideias que determinam a realidade objetiva, mas justamente o contrário. A forma que os homens produzem sua existência conduz a sociedade à tomada de determinadas ações, internaliza crenças, valores e comportamentos exigidos em específicos modos de produção. Ainda segundo Marx (2003, p. 5), “o conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta à qual correspondem determinadas formas de consciência social, política e intelectual em geral”.

Nesse sentido, a educação protagoniza um papel importante em toda a história dos homens, e numa sociedade de classes assume uma especificidade sistemática, formal, ou institucional, para fazer uso da expressão empregada por Mészáros. A educação de caráter estrito da sociedade de classes tem sua maior expressão no capital, pois atende a pré-requisitos fundamentais para a produção e a reprodução social deste sistema econômico. Marx e Engels criticam em *A Ideologia Alemã* os interesses de classe vinculados ao pensamento de Kant; dizem que “[...] nem os burgueses alemães, de quem ele foi o porta-voz eufemístico, perceberam que na base dessas ideias teóricas estavam os interesses materiais de produção [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 194). Ou seja, não se pode sequer imaginar que os projetos educacionais estão isentos da produção material e das ideias da classe dominante. Afinal de contas, as relações entre dominantes e dominados devem se manter “harmoniosas”, pois só assim é possível a classe dominante permanecer incólume a toda a instabilidade das crises do capital.

Portanto, pensar numa educação formal instituída no interior no capital, que possibilite em sua estrutura curricular uma formação integral, politécnica ou omnilateral, não passa de mera propaganda ideológica com o fim de doutrinar milhares de indivíduos para as necessidades últimas do sistema capitalista. As circunstâncias a que a classe trabalhadora está

exposta não oferecem as condições para que ela se aproprie dos bens materiais e intelectuais que a humanidade vem acumulando durante todo o processo histórico. Como afirmam Marx e Engels (2007), os indivíduos que estão em determinadas situações desfavoráveis, deixados à sorte de um regime opressor e excludente, são levados a um desenvolvimento unilateral e deficiente. De acordo com Marx e Engels:

Para um indivíduo, por exemplo, cuja vida abarca uma grande esfera de atividades variadas e relações práticas com o mundo, que, portanto, leva uma vida multifacetada, o pensar possui o mesmo caráter de universalidade de cada uma das demais manifestações vitais desse indivíduo. Por essa razão, ele não se fixa como pensar abstrato, nem há necessidade de artifícios reflexivos rebuscados quando o indivíduo passa do pensar para alguma outra manifestação vital. Trata-se sempre, desde o início, de um momento que desaparece e se reproduz de acordo com a *necessidade* no todo da vida do indivíduo. (Ibidem, p. 257, grifo do autor).

Por esse motivo, para os pensadores alemães as várias atividades que são destinadas para os trabalhadores somadas à baixa condição de existência não permitem que os indivíduos desta classe social tenham um pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Isso não significa afirmar que os educandos, filhos da classe trabalhadora, não possam demonstrar um alto desenvolvimento cognitivo. Porém, a probabilidade de isso ocorrer com certa frequência é cada vez menor, principalmente nos períodos de crise do capital, quando o aumento do desemprego, a ampliação da precarização e da intensificação do trabalho, e de redução salarial expõem as classes desfavorecidas a condições ainda piores do que aquelas que normalmente já enfrentam.

A educação ofertada nas escolas sob a lógica do capital alimenta os interesses das classes dominantes, cujo objetivo não consiste, o que é óbvio, em elevar a consciência dos indivíduos, nem em apontar para uma futura sociedade emancipada. E mesmo a educação apresentada à classe burguesa, quantitativa e qualitativamente superior, não está absolutamente isenta da alienação, da ideologia, nem dos valores adotados para justificar a manutenção do regime econômico. Newton Duarte avalia que:

[...] ao mesmo tempo que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados aos processos de produção da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2006, p. 6).

Duarte concorda com Marx quando destaca os imperativos que dominam a educação no âmbito do capital:

[...] o capitalismo não pode manter-se apenas lançando mão da repressão, pois existe uma busca incessante de formas de disseminação da ideologia dominante e de disseminação de todo tipo de preconceitos e mistificações em relação a qualquer projeto político e social que conteste o capitalismo e defenda outras formas de organização societária. (Ibidem, p. 6).

A partir daí, pode-se entender que a formação intelectual no capitalismo não se prende somente a atividades técnicas que devem ser desempenhadas pelo futuro trabalhador, mas também tem a finalidade de inculcar nos indivíduos a aceitação acrítica do que está posto. A própria inserção dos indivíduos numa instituição educacional já traz uma expressiva carga ideológica, porquanto o discurso dominante está “comprometido” com a ascensão social-financeira de todo aquele que se dedica a participar das etapas requeridas por um modelo de sociedade cada vez mais exigente e competitivo. As promessas não cumpridas abastecem o sonho de milhares de trabalhadores, que à custa de sua força de trabalho produzem a riqueza que sustenta e fortalece o poder hegemônico do capital. Ainda de acordo com Duarte:

Os resultados dessas “campanhas educativas” não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem a importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. (Ibidem, p. 6).

É lógico que se a educação não fosse algo importante para a produção e a reprodução capitalista, certamente a classe trabalhadora não teria acesso aos conhecimentos oferecidos pelas instituições de ensino. O conhecimento, portanto, transforma-se em artigo fundamental para a manipulação ideológica e a adaptação incontestada à ordem estabelecida; pelo menos a intenção é essa, pois a consciência reprodutivista atrelada aos interesses do capital nem sempre consegue se realizar eficientemente, uma vez que, como já visto no primeiro e no segundo capítulos, não se pode precisar o comportamento e a ideologia que assumirá um indivíduo, por mais forte que seja a influência objetiva e subjetiva. No entanto, segundo Lukács (2010), apenas se deve tratar de tendências que podem ou não se realizar, já que não se retira a autonomia relativa dos indivíduos, mesmo diante de uma realidade imposta pela classe que domina e lança mão dos vários recursos ideológicos a sua disposição. Conforme Duarte:

Diríamos que é uma tarefa quase tão árdua quanto a de administrar as constantes crises econômicas mundiais. De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. (Ibidem, p. 7).

Ao se avançar na crítica realizada por Duarte, a tarefa exercida pelo capital por meio do Estado é árdua, pois as crises econômicas deste sistema produtivo, destacando a crise estrutural, estão intimamente ligadas às mudanças na superestrutura da sociedade, de maneira que qualquer mudança na estrutura econômica do capital determina alterações nos complexos sociais que buscam justificar o ordenamento sociometabólico da ordem econômica burguesa. Cabe, então, à educação dar conta da formação das classes sociais – cada uma com sua especificidade – que compõem o regime capitalista e, ainda, instituir um robusto conteúdo ideológico que procura naturalizar as relações sociais de classe. Desta maneira, a educação, sobretudo no sentido estrito, pretende formar indivíduos que correspondam o máximo possível aos interesses do modo de produção vigente, atendendo às determinações impostas por aqueles que mantêm o controle social. Lukács afirma que a educação

[...] desempenha um papel condutor. De fato, toda educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinados, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aqueles que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos etc. etc., no fundo nada mais é de que a tentativa de formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que um dia será um adulto. (LUKÁCS, 2010a, p. 224).

De acordo com Lukács, a educação não cumpre uma função social independente das relações de produção, internalizando valores e conhecimentos pragmáticos e utilitários, seja para cumprir os aspectos técnicos, importantes para as atividades laborais do capital, seja para transmitir a ideologia dominante, que procura sedimentar ideais e atitudes que a sociedade burguesa impõe como o comportamento ético, correto e apropriado ao cidadão. Assim, a educação, como tantos outros complexos ideológicos, busca formar um ser humano que não desafie a ordem imposta, mas, ao contrário, que estabeleça vínculos mais estreitos com a sociabilidade capitalista, de modo que nunca se questione ou perceba o fator social, e não natural, das contradições existentes nas relações sociais produzidas nesta ordem econômica. Portanto, os conhecimentos que devem ser assimilados pela grande massa da sociedade não

são transmitidos por algum gesto de bondade, mas pela necessidade de os trabalhadores possuírem específicas habilidades, pois, sem elas, o capital não poderia intensificar sua força de trabalho. Lukács ainda assegura que

[...] o aumento das exigências deve se difundir constantemente nesse desenvolvimento: escrever, ler e calcular passaram de privilégio de uma pequena minoria a um bem comum, porque as possibilidades de reação por elas despertados se tornaram indispensáveis para camadas cada vez mais amplas da população. Esses fatos são conhecidos de todos. Apenas tiveram de ser mencionados para não esquecermos que os âmbitos de possibilidades assim criadas se tornaram dispensáveis para a autoprodução das pessoas em uma sociedade sociabilizada (e evidentemente também para a autorreprodução desta última). (Ibidem, p. 224-225).

Nesse trecho, Lukács consegue expor uma característica do caráter contraditório do capital: o próprio avanço das forças produtivas e, conseqüentemente, o aumento da superpopulação relativa leva o capital a criar maiores oportunidades de educar os trabalhadores. Mesmo que esta educação não apresente uma qualidade significativa, ainda assim conduz a capacidade intelectual da sociedade a um patamar superior ao de outros modos de produção pré-capitalistas. E como foi apontado no primeiro capítulo, os níveis de indeterminação apresentados pelos pores teleológicos secundários são consideravelmente maiores que os dos pores teleológicos primários. Assim, a educação que é direcionada à classe trabalhadora pode ter ou não um efeito absolutamente contrário ao esperado, e o mesmo pode ocorrer com a educação dirigida às classes privilegiadas do capital.

Duarte (2006) defende que a partir do modelo neoliberal a educação assume aspectos ainda mais devastadores na consciência da classe trabalhadora, pois não só a educação, mas toda a sociedade manifesta a decadência da própria estrutura crítica em que se apresenta o capital, agravada pela crise econômica contemporânea. “No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processo objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material, mas também na miséria intelectual” (DUARTE, 2006, p. 8). Logo, a miséria apresentada pela educação no mundo contemporâneo não é outra coisa senão a miséria do mundo real, de modo que as leis que regem a produção e reprodução do capital não podem oferecer dentro deste regime econômico um desenvolvimento significativo de todas as dimensões humanas, dados os próprios limites ditados por suas estruturas. Contudo, não retira o vasto campo de possibilidades de superação dessas contradições mediante uma radical ruptura com o capitalismo. É preciso destacar que uma educação omnilateral, com a qual os indivíduos

poderão se desenvolver multilateralmente, em oposição à unilateralidade da educação capitalista, apenas se torna possível fora da sociedade capitalista.

As condições ordenadas por este sistema econômico fundam-se na miséria e nas contradições de classe, quando o conhecimento está amplamente subsumido às determinações economicistas. Assim, toda a produção subjetiva da humanidade restringe-se, com maior ou menor intensidade, ao que é útil à lógica do capital. “A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento, produz um brutal empobrecimento da cultura” (DUARTE, 2006, p. 9), da qual a classe trabalhadora é esvaziada intelectualmente, sendo substituída pelos valores ideológicos dominantes. Frigotto esclarece que

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. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2010a, p. 28).

Ou seja, numa sociedade complexa e contraditória como a reproduzida pelo capital, o avanço do desenvolvimento das forças produtivas não corresponde ao nível de vida da grande parcela da população, que nada mais faz do que produzir riquezas para alguns poucos indivíduos. Portanto, a classe trabalhadora, como verdadeiro produtor, somente atende às condições que proporcionam a conservação do poder econômico dos capitalistas, não se reconhecendo como indivíduos historicamente capazes de romper com o tipo de sociabilidade encontrada no capital. Giovanni Alves entende que

O “núcleo humano” da subjetividade do trabalho está afetado por uma das principais contradições da civilização do capital nesta etapa de desenvolvimento histórico, isto é, a contradição objetiva entre o alto nível de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, que poderiam libertar o homem do trabalho heterônimo, transformando seu tempo livre em *otium*, contribuindo para o desenvolvimento de suas faculdades físicas e espirituais e as relações capitalistas de produção da vida social, que aprisionem o homem, seja através da transformação do tempo de vida em tempo de trabalho estranhado ou tempo de trabalho negado como atividade prática significativa. (ALVES, 2011, p. 120).

Não se pode esperar da educação institucional encontrada no capital outra posição que não seja postular métodos, técnicas e conteúdos que reforcem uma subjetividade ataráxica, adaptada e subserviente aos interesses da burguesia, não se eximindo de confirmar os paradigmas dos manuais de administração, baseados nos princípios da produção flexível toyotista, em que o conhecimento toma por base apenas os aspectos reprodutivos do cotidiano

laboral do trabalho abstrato capitalista, e tão só se procura desenvolver uma área específica do saber a fim de capacitar os trabalhadores em habilidades técnico-cognitivas flexíveis que o amoldem com facilidade a constantes mudanças, ao método de produção ou às repentinas mudanças de funções. Adalberto Chiavenato em seu livro *Teoria Geral da Administração* menciona uma expressão muito conhecida dos educadores:

Aprender a aprender: as pessoas devem contribuir construtivamente em tudo, desde como assegurar a qualidade dos produtos até como melhorar os processos organizacionais. Para tanto, elas precisam ter condições de utilizar um conjunto de técnicas, como analisar situações, questionar, procurar conhecer o que não compreendem e pensar *criativamente* para gerar opções. O objetivo é fazer com que a atitude de aprender a aprender faça parte natural do modo como as pessoas pensam e se comportam no trabalho. O conhecimento das pessoas constitui um ativo intangível. Elas não são mais consideradas *um elemento de custo* no balanço patrimonial, mas parte integrante do seu capital intelectual. (CHIAVENATTO, 2002, p. 521, grifo do autor).

Torna-se evidente, com essas características propostas pelos manuais administrativos, que não há preocupação com a formação multidimensional da classe trabalhadora; o que realmente importa para a lógica empresarial do mercado é preparar homens que possam executar tarefas, resolver problemas e agir criativamente, porém lançando mão de uma criatividade mecânica e funcional, circunscrita ao espaço laboral capitalista. Para Duarte:

O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2006, p. 42).

Conforme Duarte, as concepções do “aprender a aprender”, que têm sua gênese nos anos de 1970, na adoção do modelo econômico neoliberal e do modelo de produção toyotista, elimina a função da educação em seu aspecto fundamental de comunicar saberes significativos, e ainda descaracteriza o professor como indivíduo responsável por transmitir tais conhecimentos. Assim, a lógica do capital procura mostrar-se racional apesar de suas enormes contradições, pois na lógica do “aprender a aprender” basta ao professor desenvolver técnicas e métodos ajustados ao adestramento dos educandos, adaptando-os às circunstâncias imprevisíveis que, comumente, podem surgir no cotidiano do trabalho abstrato capitalista, distanciando-se, de forma notória, do viés científico revolucionário e da elevação subjetiva

que a educação formal tem de possuir se quiser superar a ordem de coisas imperante no capitalismo, mesmo porque se os professores não estão adequadamente educados numa perspectiva radical, torna-se ainda mais improvável que possuam as possibilidades concretas para transmitir uma práxis educativa que permita vislumbrar uma sociedade verdadeiramente emancipada. Além de implantar na consciência nos indivíduos uma forma de entender a sociedade como uma sucessão de atos espontâneos e naturais, visto que sempre segue uma proposta de manutenção do que está posto à revelia da classe trabalhadora. “Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento das ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2006, p. 10). Desse modo, a escola configura uma categoria social importante que possui a possibilidade de elevar o nível de consciência dos indivíduos a uma proposta de radicalidade que vise romper, em definitivo, com a ordem do capital, consciência esta que obrigatoriamente deve ser atribuída aos filhos da classe trabalhadora.

Portanto, ainda que a escola capitalista seja montada para produzir material e subjetivamente os interesses das classes dominantes, tem de se admitir que existem fissuras e contradições na ordem do capital, pois, por mais que sua organização preveja uma estreita formação ideológica, não se pode delegar uma ação inexorável à consciência dos indivíduos que os leve à condenação sumária de agir sempre de acordo com os desígnios da educação burguesa.

Duarte (2006) alerta para o esvaziamento cultural que vem ocorrendo na educação nesta fase do capital, pois a flexibilidade exigida não contempla a transmissão de conhecimentos significativos, mas apenas de características adaptativas que causam um efeito devastador nas classes sociais desprivilegiadas. Os conhecimentos transmitidos no passado, por mais ideologicamente que fossem comprometidos com o capital, possuíam um maior nível de aprofundamento teórico-científico; já nos dias atuais, em consonância com os projetos econômicos capitalistas, a técnica toma conta das instituições de ensino, e os professores dessas instituições também sofrem com o mesmo tipo de educação em sua formação profissional.³⁶ Ou seja, o professor sem aprofundamento teórico adequado e/ou sem

³⁶ Em nosso tempo histórico, é marca indelével da educação neoliberal a redução de gastos e a despreocupação com a formação adequada dos indivíduos, como insistentemente vem sendo defendido neste trabalho. O que se percebe é a intenção do poder dominante em formar homens para o trabalho abstrato; para isso, dispensa-se de formar indivíduos com um determinado nível de aprofundamento teórico e/ou fundamentado em teorias sociais que contestam o ordenamento social capitalista. Para identificar tais características, basta observar o aligeiramento em todos os níveis e modalidades da educação, em que programas supletivos conseguem certificar indivíduos em apenas três meses e, ainda, faculdades a distância e pós-graduações, em nível de mestrado, que são concluídas em dois anos. Logo, a desculpa de um “Brasil para todos” resulta num processo de inclusão excludente, já que a maioria dos indivíduos submetidos a este processo de aligeiramento terá dificuldades ou

uma ideologia que se comprometa com as classes subalternas é a face da miséria da educação que corresponde à miséria do mundo contemporâneo, assolado pela crise estrutural capitalista. O distanciamento abissal entre as classes sociais sustenta a riqueza de um pequeno grupo de indivíduos em detrimento de milhões de outros indivíduos. Isso não significa que a miséria do mundo material seja resultado das impossibilidades de produção de riqueza, pelo contrário, nunca se produziu tanto na história da humanidade; a miséria material é imposta pelos capitalistas aos trabalhadores que, por conseguinte, se veem imersos na miséria subjetiva que os afasta da decisão consciente sobre o seu próprio destino.

Lukács, na *Ontologia do Ser Social*, no capítulo sobre a ideologia, enfatiza a importância da subjetividade para que haja uma transformação da realidade social:

Se em todos os momentos ressaltamos a função fundamental e fundante do desenvolvimento econômico, também tentamos, porém, fazer ver que este último está em condições de produzir “somente” a possibilidade – na verdade absolutamente indispensável – do “reino da liberdade”, o qual pode vir a ser realizado – é evidente, só na base desta possibilidade – pelos atos dos homens mesmos, que para esse objetivo necessitam do maior equipamento ideológico, da ideologia produzida, conservada e elevada a um nível superior pela continuidade do desenvolvimento social. (LUKÁCS, 1986, p. XCVII).

Assim, de acordo com o exposto por Lukács, as teses sobre o fim da ideologia contribuem para a dissolução das qualidades subjetivas necessárias à superação da ordem dominante. Em tempos de crise, obviamente, a ideologia capitalista deve mostrar-se mais eficiente do que rotineiramente é, sobretudo em setores da sociedade como a educação, que não só imprime valores ideológicos dominantes, mas também prepara indivíduos para se adequarem tecnicamente ao modo de produção do capital, ou seja, para que adquiram uma qualificação que responda às necessidades imediatas da economia capitalista. Segundo Frigotto (2010, p. 47), “a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes, e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. Porém, mesmo com esta dualidade, a educação é de fundamental importância quando se pensa numa perspectiva para além do capital. Maria Orlando Pinassi assim argumenta:

nunca conseguirá ser inserida no mercado de trabalho, e os que conseguirem obterão uma formação precária que em nada contribuirá para o desenvolvimento de uma política radical nas instituições de ensino. Além disso, menciona-se a falta de investimentos nas universidades públicas, que ampliam a quantidade de vagas a partir de políticas como o Prouni, sem que aumentem, na mesma proporção, as verbas para a manutenção dos cursos ofertados.

Poderíamos dizer, então, que reconhecer a grandeza da educação significa ter de enfrentá-la em sua imanência, enquanto esfera do conhecimento com historicidade, objetivos e ferramentas próprias. Mas, se o interesse for mais amplo e quiser atingir a altura e a responsabilidade da educação como vetor emancipatório da única classe capaz de alçar-se à universalidade, para isso é preciso considerá-la em seu caráter historicamente transcendente. Ou seja, a construção de um devir humanamente real e racional conduz a um radical redimensionamento de todas as dimensões essenciais ao processo de superação do existente. Com isso se afirma que a composição de uma sociabilidade de novo tipo, capaz de conferir tal sentido ontológico ao processo, necessariamente precisa remeter ao papel da educação e suas intencionalidades históricas. (PINASSI, 2009, p. 96-97).

A partir de Pinassi, compreende-se que, sem retirar do trabalho o caráter central e ontológico de superação do capital, a elevação da consciência dos indivíduos torna-se um fator imprescindível para se alcançar uma sociedade igualitária e emancipada, encontrando na educação um complexo social e ideológico expressivo para se chegar a tais termos, de modo que as condições objetivas precisam de uma ideologia comprometida com a classe trabalhadora, que a conduza à superação da ordem existente; de outra forma, jamais se pode esperar uma ruptura espontânea, como acredita o materialismo mecanicista, pois o Estado capitalista está constituído para salvaguardar a continuidade do sistema econômico burguês, impedindo que circunstâncias desfavoráveis levem o capital à ruína, ainda que a sua preservação possa resultar na eliminação das condições básicas de existência. Mészáros diz que:

Se eu tivesse de modificar as palavras dramáticas de Rosa Luxemburgo com relação aos novos perigos que nos esperam, acrescentaria a “socialismo ou barbárie” a frase “barbárie se tivermos sorte” – no sentido de que o *exterminio da humanidade* é um elemento inerente ao curso do desenvolvimento destrutivo do capital. (MÉSZÁROS, 2003, p. 108-109, grifo do autor).

Logo, de acordo com Mészáros, diferentemente do que os apologistas do capital propagam, as alternativas encontradas nos limites capitalistas sempre levarão a humanidade à autoextinção, a curto ou longo prazo. Não se pode acreditar que uma sociedade sob tais condições produza uma educação superior à que já existe, pois é nítida a decadência material, ética, moral e ideológica deste sistema econômico. A educação não apenas “prepara” o trabalhador de acordo com os padrões técnicos exigidos para cada etapa de produção do capital, mas também instrui a classe trabalhadora no trabalho fetichizado, com os devidos cuidados para não fornecer mais que as competências, habilidades e uma consciência adestrada aos interesses de manutenção do *status quo*. Sobre as contradições decorrentes no capital, Duarte considera que:

Dessa contradição decorre o segundo ponto que, em nossa interpretação, caracterizaria a importância do papel da educação para o capitalismo contemporâneo, qual seja o fato de o discurso sobre a educação ocupar atualmente um lugar de destaque no plano ideológico. Para a reprodução do capital torna-se hoje necessário, como foi visto, uma educação que forme trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. (DUARTE, 2006, p. 47).

Nos últimos anos, no Brasil, houve uma incrível expansão do ensino médio técnico-profissional, como também do nível superior, que se consolidam mediante programas do governo federal com o objetivo de formar profissionais que atendam às demandas exigidas pelo modo de produção capitalista. Isso significa que a lógica produtiva do sistema econômico dominante impõe aos filhos da classe trabalhadora a escolha de determinadas formações baseadas nas necessidades mercadológicas do capital, mesmo que não possuam nenhuma afinidade com tais formações. Além de tudo, a procura de cursos de qualificação profissional que preencham os “novos” requisitos de perfil do trabalhador conduz os indivíduos das classes desfavorecidas a dedicarem todo o seu tempo na busca de se tornarem empregáveis. Para Antunes (1999, p. 178, grifo do autor), o sistema metabólico do capital “[...] converte o ‘tempo livre’ em tempo de consumo *para o capital*, onde o indivíduo é impelido a ‘capacitar-se’ para melhor ‘competir no mercado de trabalho’”. Desse modo, o conhecimento omnilateral e a elevação da consciência dos homens não fazem parte do projeto educacional capitalista, tornando-se apenas condição básica para desenvolver habilidades cognitivas e ideológicas, a fim de conservar a produção e a reprodução do sistema, sem que se tenha de recorrer aos aparelhos repressivos do Estado. “A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida” (DUARTE, 2006, p. 49).

Desta maneira, o resultado da escola, de diferentes níveis e modalidades, cada vez mais voltadas para o mercado, em detrimento da formação humana multidimensional, conduz à teoria do capital humano, cuja formação incorpora os princípios fundamentais disseminados pelos ideólogos da classe dominante. Nesse contexto, de acordo com Frigotto:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se em um dos

fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de capacidade de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2010b, p. 51).

Habilidades cognitivas, técnicas, atitudes, entre outras, são pré-requisitos básicos exigidos aos trabalhadores para que se enquadrem nas necessidades do capital. Portanto, numa mesma sociedade e num mesmo tempo histórico, produzem-se realidades absolutamente distintas: de um lado, a classe dominante é educada para liderar e transmitir os valores essenciais de manutenção ideológica e objetiva do capital; de outro, as classes dominadas são treinadas em conhecimentos elementares, habilidades cognitivas, regras de convívio e valores ideológicos que as destinam a se conservar subjugadas, adaptando-se a qualquer realidade imposta nos limites capitalistas, sem jamais pensar em superá-los. Para Duarte: “As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiam a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (2006, p. 50). Assim, qualquer indivíduo que se manifeste contra os valores e as atitudes preestabelecidas pela sociedade capitalista será entendido como desordeiro e infrator dos paradigmas mais importantes à sociedade democrática e cidadã. Duarte anota o seguinte:

Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável, e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. (Ibidem, p. 50).

Portanto, as diferenças são explicadas de maneira a instilar em toda a sociedade a crença de que os problemas de natureza social referem-se a restrições de natureza orgânica de cada indivíduo ou que dependem de uma mera vontade particular num mundo de oportunidades, sem estabelecer o verdadeiro motivo que imperiosamente leva a massa de trabalhadores a permanecer por toda a vida à margem das condições materiais e espirituais da sociedade.

Mészáros, em *Para Além do Capital*, demonstra como o capital difunde sua ideologia até que a população assimile as regras, as leis e a política estabelecida como algo natural e incontornável. Na supracitada obra, o pensador húngaro menciona um projeto de lei chamado *Tory*, e uma “carta aos maus patrões”, escrita por uma senhora chamada Barbara Castle:

De um ponto de vista socialista, os patrões não são “bons” nem “maus”. Apenas são *patrões*. E isto já é suficientemente mau: de fato, não poderia ser pior. Esta é a razão

pela qual se torna vital ultrapassar os limites paralisantes da política de consenso, que se recusa a reconhecer essa verdade elementar e faz com que a população de um modo geral sofra com as desastrosas consequências de seus crescentes fracassos. (MÉSZÁROS, 2002, p. 1.000).

A naturalização das relações sociais encontradas no capital conduz a sociedade a atomizar os problemas como se estes não fossem produzidos pela própria realidade material instituída por um determinado modo de produção. Desse modo, como no caso mostrado acima, a crítica reduz-se a determinadas particularidades, ou seja, o problema está no patrão, na escola, no professor, na empresa etc., e nunca numa sociabilidade erguida sobre as bases de um sistema econômico que, imperiosamente, necessita conservar a sociedade sob tais condições, movendo todos os complexos sociais de acordo com as necessidades produtivas e reprodutivas do capital. Neste momento histórico, a crise estrutural da contemporaneidade atesta o poder exercido pelo modo de produção capitalista para conservar sua estrutura a salvo de um eventual questionamento sobre as relações sociais constituídas neste ordenamento econômico. Dessa forma, a educação como um complexo social ligado diretamente ao setor produtivo, e como importante veículo de reprodução ideológica capitalista, não fica isenta de sofrer todos os efeitos materiais e subjetivos da sociedade em crise.

Para ideólogos como Fukuyama, a educação que defende princípios da igualdade e liberdade não faz mais que reproduzir a ideologia dos escravos e da servidão, tomando como marco histórico a experiência russa. Certamente, este sociólogo que defende os interesses liberal-democráticos da burguesia acredita que as invasões imperialistas aos povos das regiões subdesenvolvidas, ocorridas ao longo da história, sejam um exemplo mais digno de justiça, desconsiderando os milhares de mortos devido a doenças, fome e guerras. Para Fukuyama, as nações enriquecidas à custa da violência e da miséria das nações pobres servem de parâmetro para justificar suas teorias do fim da história, como atesta no comentário reproduzido logo abaixo:

Devíamos, porém, ter procurado na parte *timótica*, no desejo de reconhecimento da alma. Pois as mudanças sociais que acompanham o avanço da industrialização, especialmente a educação, parecem liberar uma certa exigência de reconhecimento que não existia entre os povos mais pobres e menos instruídos. À medida que fica mais rico, mais cosmopolita e mais instruído, o povo passa a exigir não apenas mais riqueza, mas também o reconhecimento de seu *status*. (FUKUYAMA, 1992, p. 253).

As ideias que fundam as teorizações de Fukuyama, como já ressaltado, ganharam bastante credibilidade, por mais absurdas e incoerentes que possam parecer. A defesa de um desejo de reconhecimento que é imanente à condição humana impulsiona a humanidade,

segundo Fukuyama, a conquistas evidentes nos países centrais. À medida que esses países se tornam mais industrializados, o povo agrega bens materiais e culturais que o remetem à necessidade de um *status* mais elevado.

O que se pode considerar das afirmações de Fukuyama é que a riqueza da sociedade produz nos indivíduos uma ascensão subjetiva, elevando-os a patamares cada vez superiores, tanto nos aspectos intelectuais quanto nos aspectos objetivos. Lukács (2010) afirma que a formação da personalidade humana repousa no recuo das barreiras naturais, à medida que o devir humano está intrinsecamente envolvido com o desenvolvimento das forças produtivas, que encontra no capitalismo seu momento mais sublime em relação a modos de produção que o antecederam, porém, contraditoriamente, nele encontra também seu momento mais destrutivo.

Enquanto para Fukuyama os infortúnios encontrados no liberalismo econômico-político resultam do espírito de servidão e da preguiça, cujos limites da igualdade repousam no Estado democrático burguês, em Lukács, a única condição para que os homens alcancem de modo efetivo uma elevação de ordem material e subjetiva é que ocorra uma transformação social que supere o modelo de sociedade vigente no sistema capitalista, em que as relações sociais deverão ser regidas por uma igualdade substantiva, que em nada lembre a unilateralidade do desenvolvimento no capital. Portanto, para a perspectiva marxiana, a igualdade apenas pode ser alcançada numa sociedade onde as condições postas também são igualitárias, reconhecendo-se, sobremaneira, as desigualdades individuais. Para Marx (1999, p. 8), uma sociedade igualitária teria a seguinte inscrição em sua bandeira: “De cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades”.

Logo, o pensamento corrente entre os defensores do “fim da história” neste exato momento histórico não é novidade, só que, agora, a profunda crise em que se arrasta o capital exige de seus ideólogos um sacrifício maior para impor sua falsa consciência. Segundo Marx e Engels:

Quanto mais a forma normal de intercâmbio da sociedade e, com isso, as condições da classe dominante desenvolvem sua oposição às forças produtivas progressistas, quanto mais cresce, em decorrência, a discórdia na própria classe dominante e entre esta e a classe dominada, é claro que tanto mais inautêntica se torna a consciência que originalmente corresponderia a essa forma de intercâmbio, isto é, ela cessa de ser a consciência que corresponde a ela, e tanto mais as representações sobre essas relações de intercâmbio que vinham sendo transmitidas, representações essas em que os interesses pessoais reais etc. são declarados como universais, descambam para meras frases de efeito idealizadoras, para a ilusão consciente, para a hipocrisia proposital. (MARX; ENGELS, 2007, p. 283).

E esse ideário ilusório e hipócrita dado como universal, como observam Marx e Engels, representa lugar-comum nas instituições de ensino, de maneira que a adaptação a rápidas e intensas mudanças na produção capitalista repercute, também, nas mudanças curriculares e, com isso, nas intenções da educação institucional para assegurar a manutenção do poder capitalista. O modelo neoliberal, surgido no período de 1970-1980 e que toma mais corpo na década de 1990, declara o fim de qualquer perspectiva que rompa com o capitalismo, uma vez que para os ideólogos do capital falar das teorias marxistas significa cair no absoluto anacronismo, devido – segundo eles – à incontestável impossibilidade de fundar uma sociedade socialista após o malogro das experiências do chamado socialismo real. De acordo com Duarte (2006), até mesmo os intelectuais que antes defendiam a superação da ordem capitalista, afirmando-se marxistas, hoje em dia defendem as políticas neoliberais e “[...] esforçam-se ao máximo para mostrar que agora são abertos, arejados, descontraídos, livres de qualquer dogmatismo e preconceito” (DUARTE, 2006, p. 54):

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente. (Ibidem, p. 54-55).

Essa é a prova mais cabal de que os projetos pedagógicos direcionados à classe trabalhadora dificilmente terão por objetivo uma formação intelectual em que os indivíduos ultrapassem os limites da lógica produtiva e reprodutiva do capitalismo; menos ainda uma educação que suscite nos educandos uma perspectiva crítica radical, a apontar para a possibilidade de superação da sociedade vigente. A própria realidade imposta pelo modo de produção do capital impera sobre as alternativas que a sociedade torna inconcebíveis numa cultura “intelectual” e que não estejam associadas às necessidades imediatas, produtivas e ideológicas do sistema produtor de mercadorias.

Marx e Engels (2007), em *A ideologia Alemã*, afirmam que as circunstâncias nas quais os indivíduos estão envolvidos determinam os limites de seu desenvolvimento. Se a própria realidade material se manifesta rica e cheia de possibilidades, as subjetividades que dela emergirem não se apresentarão distintas em seu desenvolvimento. Assim, a miséria subjetiva do mundo reflete toda a miséria da objetividade, que na ordem capitalista apresenta sua forma mais contraditória, já que à medida que se produz mais riqueza, necessita-se de maior produção de miséria, pois só assim o capital consegue manter seu modelo de sociedade. E

mesmo as regiões mais ricas sofrem com uma formação unilateral, funcional e ideologicamente atrelada aos interesses dominantes, ou seja, a miséria do mundo material demarca qual tipo de conhecimento deve ser transmitido, quando e por quê. Sem essa estrutura oferecida pela educação escolar institucional no capitalismo, certamente os filhos das classes trabalhadoras não se mostrariam tão submissos às condições impostas pelo sistema econômico. Marx e Engels descrevem o mundo que separa o trabalho árduo dos trabalhadores das atividades intelectuais dos escritores e até mesmo dos professores, na seguinte citação:

Ao contrário, no caso de um mestre-escola ou escritor berlinense localista, cuja atividade se restringe, de um lado, ao árduo trabalho e, do outro, ao prazer de pensar, cujo mundo vai de Moabit a Köpenic e é demarcado com pranchas de madeira atrás do portão de Hamburgo, cujas relações com esse mundo foram reduzidas ao mínimo por uma condição da vida miserável – se se tratar de tal indivíduo não há, todavia, como evitar que, caso ele tenha alguma necessidade de pensar, que esse pensar se torne tão abstrato quanto tal indivíduo e sua vida mesma, que esse pensar se torne um poder fixo confrontado com esse indivíduo totalmente incapaz de oferecer resistência, um poder cujo exercício oferece ao indivíduo uma possibilidade de salvação momentânea de seu “mundo mau”, um prazer momentâneo. (MARX; ENGELS, 2007, p. 257-258).

Desse modo, a educação que está disposta aos filhos dos trabalhadores dita o que se deve pensar e como pensar, complementando a miséria do mundo em que já vivem. Como apontam Marx e Engels, o pensar torna-se tão abstrato como a sua própria vida, um pensar que não oferece risco ao poder dominante. Infelizmente, nem os mestres-escolas, como afirmam os filósofos, possuem mais o prazer de pensar, salvo algumas raras exceções, neste atual momento histórico, pois sua profissão docente também é vitimada pelo empobrecimento da razão pós-moderna, pelos valores utilitaristas e pelo pragmatismo do capital.

O que se pode perceber nas últimas décadas é a justificativa pseudoinclusiva da valorização dos saberes que são trazidos da realidade de cada indivíduo, respeitando-se, simuladamente, suas necessidades e interesses, o que garante, segundo alguns educadores pós-modernos, a autonomia intelectual do educando (DUARTE, 2006). Não é demais relembrar que a miséria da subjetividade nada mais é que a miséria que se apresenta no mundo real contemporâneo. Assim, toda a verborragia ideológica proferida pelos educadores sobre o discurso da cidadania, direitos democráticos, respeito à autonomia etc., “[...] tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamento, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos” (DUARTE, 2006, p. 55).

De acordo com Saviani (2007), a partir dos anos de 1990 houve um retorno, no âmbito educacional, da pedagogia tecnicista, cuja diferença daquela da década de 1970 está no fato de o Estado dividir a responsabilidade com a iniciativa privada e com organizações não

governamentais. Além disso, segundo o teórico, esse “novo” tecnicismo (neotecnicismo) não segue a uniformização e o rígido controle do processo, como demandava o modelo taylorista-fordista de produção, mas encampa a lógica indicada pelo modelo toyotista, dando ênfase aos resultados em detrimento dos processos. Com isso, cria-se, no caso brasileiro, um sistema nacional de avaliação que objetiva manter sob um constante julgamento os professores, as escolas e os alunos, garantindo assim uma provável qualidade no “produto” final.

O modelo toyotista adotado pelas instituições de ensino apenas confirma o que Marx (2003) sempre ressaltou em sua longa atividade intelectual: não é a consciência que determina o ser, mas, inversamente, é o ser que determina a consciência. “A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura” (MARX, 2003, p. 5). Isso significa dizer que o retorno do pensamento tecnicista ratifica o que o pensador alemão vem discutindo desde o século XIX, pois todas as vezes que as contradições do capital arriscam sua estrutura, como na crise estrutural identificada por Mészáros, obriga-se a se adaptar a determinadas circunstâncias. Com isso, a educação cumpre um papel importante, tanto nos aspectos técnicos quanto na maneira como os homens devem perceber a realidade social, e sua inserção num modelo de sociabilidade do tipo capitalista deve sempre ser vista a partir da perspectiva da classe dominante. Desse modo, todos os fenômenos que estão inextricavelmente envolvidos com as relações socioeconômicas passam a caracterizar, pela propaganda ideológica dominante, uma propriedade imanente da personalidade humana, de modo que as relações sociais reproduzidas na sociedade seriam norteadas por algum tipo de essência egoísta que conduz os homens a conflitos todas as vezes que o desejo de se sobrepor outros indivíduos os obriga a agir de tal forma.

No final da década de 1980, em decorrência da queda do muro de Berlim, o recuo da esquerda e o brado de fim da história e das ideologias pelos ideólogos do capital tornaram-se lugar-comum em todos os setores intelectuais da sociedade, inclusive no espaço acadêmico. A partir daí, mais do que em outros períodos, a educação não tem outro sentido a não ser adestrar cognitivamente os educandos para que estes reproduzam acriticamente todo o ideário capitalista, já que a história chegou ao final e não existe outra opção que não seja aceitar de modo passivo a lógica inexorável, sob o discurso da “qualidade total” do neoliberalismo. Por conseguinte, tem-se como princípio norteador a internalização de valores e técnicas que não viabilizam a superação do senso comum, mas ao contrário, induzem os trabalhadores à concordância apática diante das circunstâncias postas pelo regime. Saviani critica a perspectiva mercadológica do capital na seguinte afirmação:

[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2007, p. 438).

Logo, partindo do pressuposto analisado por Saviani, pode-se compreender que a educação constituída nas crises capitalistas, nos dias atuais, induz a condição humana a se tornar ainda mais fetichizada, transformando os educandos em mero insumo doutrinado pelas escolas do capital para produzir e reproduzir, sem conflitos, a permanência deste sistema econômico. Porém, esta continuidade pode levar a sociedade à barbárie, caso não sejam tomadas atitudes radicais para conter o avanço destrutivo da produção capitalista.

O esforço teórico para compor o próximo capítulo terá por fim demonstrar quais as possibilidades concretas da educação, em sentido lato ou estrito, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência de classe necessária para suplantar a ordem vigente, especialmente no que tange a uma formação comprometida com uma sociedade igualitária. As investigações até agora realizadas neste trabalho apontam para as possibilidades concretas de implantar, mesmo em escolas mantidas sob o regime capitalista, uma educação que vislumbre a superação do capital, visto que as próprias contradições deste modo de produção favorecem aberturas que asseguram, ainda que com todas as dificuldades, as condições necessárias para tal intento. De outro modo, a perspectiva teórica claramente exposta nesta dissertação não iria além da crítica realizada pelos críticos reprodutivistas.

4 IDEOLOGIA, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

E o mundo será como um só
Imagine que não há posses
Eu me pergunto se você pode
Sem a necessidade de ganância ou fome
Uma irmandade dos homens
Imagine todas as pessoas
Partilhando todo o mundo
Você pode dizer que eu sou um sonhador
Mas eu não sou o único
Espero que um dia você junte-se a nós
E o mundo viverá como um só.³⁷
 (John Lennon)

A atual divisão de sociedade em classes baseia-se na manutenção da ordem pela classe dominante e na necessidade de negação do sistema econômico vigente pela classe dominada. A discussão principal, no plano ideológico, reside na decisão entre a continuidade ou a ruptura da ordem estabelecida. Desse modo, os homens devem se tornar conscientes dos interesses da classe social a que pertencem, devendo ser orientados a partir das necessidades de manutenção ou superação das relações sociais estabelecidas num determinado momento histórico.

Ambas as classes sociais se utilizam da ideologia para afirmar ou negar as convicções dos fenômenos existentes nas relações sociais formadas numa dada sociedade, que toma no modo de produção capitalista um nível de discussão ainda mais complexo. Para a classe dominante, a importância da ideologia concentra-se na possibilidade de adequação da consciência dos indivíduos dominados à passividade e à aceitação das estruturas sociais que lhe são impostas, o que depende da forma como os trabalhadores irão assimilar as ideias, os valores e os comportamentos que são disseminados pela lógica dominante do capital.

Sem a ideologia, portanto, as classes dominantes dificilmente conseguiriam exercer de maneira tão abrangente o domínio sobre as classes dominadas, de modo a perpetuar sem muitos conflitos o controle social sobre as massas populares, garantindo a reprodução social no modo de produção vigente. Ou seja, é tarefa precípua da ideologia inculcar nos indivíduos dominados uma força de consenso que os coaja a aceitar as estruturas da ordem estabelecida.

³⁷ LENNON, John. **Imagine**. Londres: Apple/EMI, 1971.

Já o papel da ideologia antagônica à dominante é negar radicalmente, através de “[...] mediações potencialmente libertadoras e que tenham a capacidade de transcender essa ordem, mediações que [...] permaneceriam adormecidas e dominadas pelo poder do isolamento da imediatividade, gerenciada e manipulada pela ideologia dominante” (MÉSZÁROS, 2004, p. 239). Para tanto, a ideologia proletária assume uma subjetividade contraposta à ordem estabelecida, que não tem por objetivo conduzir alguma classe ao lugar de outra, mas sim destituir toda forma de poder sobre outro indivíduo, grupo ou classe social.

Nesse sentido, a ideologia não pode se fechar num sentido puramente abstrato, visto que toma partido ante as relações sociais que se manifestam num determinado modo de produção, de modo que só pode ser entendida como uma consciência prática que representa os conflitos materiais e a posição em que os grupos e/ou classes sociais se colocam no confronto em cada tempo histórico. Logo, a função da ideologia é dirimir os conflitos sociais que ocorrem na sociedade humana, que numa sociedade dividida em classes sociais representam os interesses das classes antagônicas em questão. Portanto, se, por um lado, a classe dominante pretende conservar as relações de poder entre explorados e exploradores, por outro, a classe dominada entende que os fundamentos que legitimam sua emancipação apenas podem ser edificados numa sociedade sem classes, ou seja, numa ruptura radical da estrutura socioeconômica capitalista. Assim, deve-se levar em consideração a importância da ideologia para a superação do regime capitalista por uma sociedade emancipada de livres associados, pois para tanto é indispensável intervenção subjetiva elevada que possa conduzir a sociedade a um modelo de reprodução das relações sociais superior aos existentes. Da mesma forma, não se pode entender ser possível empreender mudanças radicais na sociedade sem que estejam desenvolvidas as forças produtivas, cuja ausência de condições materiais inviabiliza a formação de uma nova sociedade.

Para Marx (2003, p. 5), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina a consciência [...]”; portanto, é a realidade do mundo material que determina a consciência a ser desenvolvida, sem que, com isso, se atribua um caráter mecânico a essa relação, pois a consciência também age na realidade material, de maneira recíproca. De acordo com Marx (Ibidem, p. 6), “[...] a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver, e assim [...] descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolvê-lo já existiam ou estavam, pelos menos, em via de aparecer”. E continua:

As relações de produção burguesas são a última forma contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver essa contradição. Com esta organização social termina, assim, a Pré-história da sociedade humana. (Ibidem, p. 6).

Portanto, a humanidade, ainda conforme Marx, além de produzir as condições materiais que podem resolver a contradição da sociedade capitalista, produz também, em sua gênese, a classe que possui a tarefa histórica de romper com as relações sociais de exploração que caracterizam o modo de produção no capital. A subjetividade é um fator histórico que sofre os reflexos das relações econômicas da sociedade, porém, sempre numa relação co-determinante, produz as alternativas que identificam a classe trabalhadora³⁸ como sujeito da história, responsável pelo seu próprio destino e pelo da sociedade, dado o seu caráter universalizante, que não privilegia apenas sua particularidade, mas abrange a totalidade social, diferentemente da classe burguesa, que “[...] é constituída como uma força social inerentemente exclusivista, na forma autocontraditória de ‘parcialidade universalizada’, isto é, o autointeresse parcial elevado ao princípio geral organizador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 78). Por conseguinte, o papel da ideologia revolucionária é tentar cumprir uma ação eminentemente emancipatória. A capacidade emancipatória constitui a força consciente para lutar contra o poder dominante, que decreta o fim da história na sociedade liberal, no intento de aniquilar as possibilidades históricas de superação do controle sociometabólico do capital.

Desse modo, a educação no capital possui posicionamento relevante para a produção e a reprodução social deste sistema econômico, de forma que para a organização social capitalista os saberes desenvolvidos na escola devem estar integrados de maneira obrigatória às perspectivas do capital no que diz respeito ao desenvolvimento de “habilidades e competências”, assim como a perpetuação das convicções, valores e comportamentos que confinam a consciência dos trabalhadores devem integrar-se à naturalização dos processos que são evidentemente sociais. O campo restrito das necessidades imediatas que estão sendo conferidas à educação limita o conhecimento à execução de simples tarefas laborais estranhadas, que ratificando a sociabilidade perpetrada sob os auspícios de uma sociedade dividida entre exploradores e explorados, cuja prática de compra e venda da força de trabalho

³⁸ Entende-se, nesta pesquisa, que o sujeito revolucionário é algo exclusivo da classe que mantém uma relação direta no intercâmbio orgânico de transformação da natureza, excluindo, mas sem negar sua importância, outras categorias profissionais que se manifestam na sociedade capitalista. Desse modo, quando se refere à classe trabalhadora como a classe revolucionária, refere-se exclusivamente ao proletariado, concordando, assim, com a teoria explicitada por Sergio Lessa na obra *Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo*, publicada pela editora Cortez em 2007, sendo sua segunda edição de 2011.

significa a apropriação capitalista da vida do trabalhador, torna-o heterônimo em face das suas necessidades de sobrevivência e da insistente introjeção ideológica perpetrada pelo Estado capitalista. Segundo Tonet:

Em síntese, desde que a sociedade se dividiu em classes antagônicas, instalou-se uma contradição entre a aspiração de auto-realização cada vez maior de todos os indivíduos e as possibilidades postas pelas relações de propriedade privada, ou seja, instalou-se o desenvolvimento de alguns à custa da imensa maioria. (TONET, 2005, p. 221).

De acordo com as considerações de Tonet, pode-se atestar que numa sociedade de classes, a educação reflete o caráter dos interesses dominantes, cujas classes favorecidas determinam como será estruturada e o que se pretende desenvolver na subjetividade dos indivíduos. Se o próprio modo de produção desenvolvido institui a forma como as relações sociais devem ser estabelecidas, o processo educacional assume, a partir daí, as mesmas contradições geridas por esse modo de produção econômica, tendo a educação “seu caráter ao mesmo tempo alienante e superador da alienação” (Ibidem, p. 223). Ponce entende que

Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias. (PONCE, 2007, p. 171).

Então, pensar um novo modelo educacional, num sentido radical, significa mudar as estruturas que fundam as ideias, valores e conceitos da escola atual; mas isso não é possível sem que antes se transformem as relações produtivas vigentes. Enquanto o capitalismo vigorar como sistema econômico predominante, não há como se projetar uma educação no sentido estrito que ultrapasse os limites interesseiros do capital.

Ao partir dessas considerações introdutórias, este capítulo discute as possibilidades de a educação, mesmo no interior do capital, desenvolver uma contraconsciência antagônica à doutrinação ideológica capitalista. Contudo, para que haja as possibilidades concretas de se instituir uma educação com aspectos revolucionários no sentido estrito, nos limites do capital, devem existir *educadores educados* que possam transmitir o mais alto conhecimento crítico-radical numa perspectiva a partir da qual os educandos vislumbrem as condições necessárias à superação da ordem econômica dominante. Desse modo, compreende-se que somente por meio de educadores ideologicamente comprometidos com a ruptura radical da sociedade

capitalista torna-se possível deslocar os educandos do senso comum, do qual o capital depende para continuar seu projeto dominante, a um conhecimento científico permeado de valores éticos e de uma ideologia que não está sedimentada em valores particularizados, mas se objetiva sobre valores universais, num projeto de sociedade igualitária e verdadeiramente emancipada.

4.1 Ideologia, educação e consciência de classe

Marx, em sua terceira tese sobre Feuerbach, afirma que “o próprio educador tem de ser educado”, explicitando assim a valorização do caráter subjetivo da educação com o propósito da superação da ordem capitalista, pois, para ele, os homens não são simplesmente subprodutos das circunstâncias materiais (MARX; ENGELS, 2007). Marx, nesta crítica a Feuerbach, expõe a necessidade de se ir além tanto da perspectiva teórica material-mecanicista como do idealismo herdeiro do pensamento hegeliano. Segue a versão integral da terceira tese, sem as modificações realizadas posteriormente por Engels:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que *o próprio educador tem de ser educado*. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou modificação humanas só pode ser aprendida e racionalmente entendida como prática revolucionária. (MARX, 2007, p. 533-534, grifo nosso).

Para o filósofo alemão, não se pode sequer supor alguma mudança na subjetividade dos indivíduos sem uma realidade material e um momento histórico que deem suporte para que tal evento ocorra. No entanto, também não se pode pensar nalgum tipo de transformação da sociedade sem a intervenção subjetiva dos homens. Portanto, se não existissem as condições já citadas, a sociedade humana seria regida por ocorrências aleatórias ou pela interferência de alguma entidade transcendental. De acordo com o pensamento de Marx, as categorias da subjetividade e da objetividade agem uma sobre a outra em absoluta reciprocidade, encontrando-se nesta última o momento fundante do ser social e de todos os complexos sociais do mundo dos homens; já a primeira é fundada pela realidade econômica material. Isso explica a relação do que é fundante e do que é fundado, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, distinguindo-se da teoria dialética desenvolvida pelo sistema filosófico hegeliano.

Dessa maneira, não basta que as condições objetivas estejam postas adequadamente para qualquer tipo de transformação social (ou reforma) se não houver um impulso subjetivo que desencadeie o processo de mudança, ruptura ou até de continuidade. Ou seja, tanto as rupturas sociais ocorridas na história da humanidade quanto as decisões de manter um específico modelo de sociabilidade dependem das escolhas que os homens fazem sempre que existir uma realidade material e histórica que possibilite a intervenção da relativa autonomia dos indivíduos singulares. Contudo, a alienação produzida e reproduzida numa sociedade do tipo capitalista impede, por vezes, que haja capacidades subjetivas qualitativas para a superação da ordem vigente, ainda que não elimine as possibilidades que surgem do terreno de conflitos entre as classes ontologicamente antagônicas, pois a própria tarefa histórica, diante das decisões alternativas dos indivíduos, pode conduzir ao rompimento com a ordem econômica estabelecida, embora isso não deva ser entendido como uma inevitabilidade predeterminada no interior da lógica economicista. O que se está querendo dizer é que, dadas as condições objetivas para a transformação da realidade, cabe à consciência, ideologicamente orientada e definida sob a perspectiva do trabalho, uma significativa responsabilidade no desencadear do processo de transformação social, que nunca poderá iniciar-se de modo espontâneo, como acreditam os mecanicistas ou os social-democratas. Mészáros afirma que

O homem, como o “ser automegador da natureza”, tem de desenvolver – por intermédio da dialética objetiva de alguma complexidade crescente das necessidades e objetivos humanos – de acordo com as leis objetivas mais fundamentais da ontologia, das quais – e isso é de importância vital – seu próprio mediador ativo é uma parte essencial. (MÉSZÁROS, 2006, p. 111).

De modo que a ação dos homens é medida por sua capacidade teleológica em todos os processos históricos, de acordo com as necessidades práticas com que são confrontados no seu cotidiano, ainda que essas necessidades estejam localizadas em condições as mais alienantes possíveis, o que não retira as possibilidades históricas dos homens, haja vista que a consciência não deve ser entendida como um mero epifenômeno do desenvolvimento econômico (MÉSZÁROS, 2008). Para Mészáros:

Em uma concepção mecanicista, há uma linha de demarcação definida entre o “determinado” e seus “determinantes”, mas não é o que ocorre no quadro de uma metodologia dialética. Nos termos dessa metodologia, embora os fundamentos econômicos da sociedade capitalista constituam os “determinantes fundamentais” do ser social de suas classes, eles são também, ao mesmo tempo “determinantes determinados”. Em outras palavras, as afirmações de Marx sobre o significado ontológico da economia só fazem sentido se formos capazes de apreender sua ideia de “interações complexas” nos mais variados campos da atividade humana. (MÉSZÁROS, 2008, p. 56-57).

Nesse sentido, da mesma maneira que a economia exerce determinadas tendências no ser social e em todos os complexos da sociedade (educação, direito, política etc.), o ser social e estas categorias também exercem determinações na totalidade social, de modo que a produção econômica na sociedade é o resultado das necessidades e das relações que a partir dela se constituem. Portanto, as manifestações institucionais e intelectuais não são simplesmente fundadas pelas bases econômicas, mas ainda atuam reflexivamente sobre uma estrutura econômica historicamente determinada. Para Mészáros (Ibidem, p. 57, grifo do autor), “determinações econômicas não existem fora do complexo historicamente mutável de mediações específicas, incluindo as mais ‘espirituais’”.

Por conseguinte, a premissa de que *o educador deve ser educado* indica que não é suficiente que o modo de produção capitalista gere a riqueza material necessária para que ofereça as condições de se empreender uma revolução, ou que as contradições originadas por este sistema econômico rebaixem o estado material ou espiritual da maioria da população mundial em níveis subumanos para que, só assim, ocorra uma superação da ordem existente. Logo, se não houver uma consciência desenvolvida que intervenha numa transformação radical das estruturas que fundam e nutrem a ordem econômica capitalista, não será por ajustes naturais ou pelo simples desejo de mudança que a história tomará outros rumos. A educação, em sentido estrito ou lato, cumpre uma função ambivalente fundamental na sociedade contemporânea, tanto na formação doutrinária burguesa como na formação de uma consciência que leve à superação da ordem estabelecida.

O que está bem claro é que a educação institucional no interior do capital reproduz sempre os interesses ideológicos da sociedade burguesa, o que não inviabiliza a existência de atividades que se contraponham às ideias dominantes, já que a própria dinâmica social do capitalismo proporciona as condições que geram essas possibilidades. Para isso, devem existir educadores envolvidos com as classes subalternas e com o compromisso ético-ontológico de superação da sociedade de classes. De acordo com Lukács:

[...] somente a grande filosofia e a grande arte (assim como o comportamento exemplar de alguns indivíduos em sua ação) operam em direção contrária, na direção do gênero para si, e, por isso, conservam-se espontaneamente na memória da humanidade, acumulam-se enquanto condições de uma disponibilidade: tornam os homens interiormente disponíveis para o reino da liberdade. Temos aqui, antes de mais nada, uma recusa sócio-humana das tendências que põem em perigo esse fazer-se homem do homem. (LUKÁCS, 2009, p. 244).

Assim, tornam-se necessários *educadores educados* que proponham uma ação pedagógica emancipada. Segundo Tonet:

Propor, hoje, uma “educação emancipadora” não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno dos políticas educacionais). Parece muito pouco em face da enormidade dos problemas. Vale, então, lembrar o que dissemos acima sobre a categoria da possibilidade. É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada. Mesmo assim, quando se examinam de perto as atividades educativas possíveis na direção da emancipação humana, a quantidade e a qualidade delas são enormes. Sua realização, porém, depende do que anda na cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as ideias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer escolhas. (TONET, 2007, p. 35).

Para Tonet, uma educação institucional emancipadora nos limites do capital não encontra um solo firme em que se ampare, uma vez que as escolas sob a égide deste sistema econômico não formam indivíduos que se voltem contra o seu próprio modo de produção. Entretanto, as próprias contradições sistêmicas possibilitam as atividades que o pensador identifica como *emancipadoras*, entendendo que tais atividades podem conduzir os educandos na direção de uma sociedade emancipada. A objetivação deste intento pelos educadores depende muito de uma ideologia elevada que impulsione o desenvolvimento social e as forças produtivas no sentido de subverter a ordem capitalista.

Constata-se, portanto, “[...] que o papel da consciência torna-se cada vez maior com o desenvolvimento das forças produtivas humanas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58), provando assim que a consciência não está completamente subsumida à esfera econômica, já que é dotada de uma autonomia relativa (MÉSZÁROS, 2008) – “a consciência pode ser colocada a serviço da vida alienada, da mesma forma que pode visualizar a suplantação da alienação” (Ibidem, p. 58). Assim, não se pode cair no fatalismo dos educadores do fim das ideologias, nem no puro idealismo, pois nenhum deles possui as possibilidades históricas que permitam aos homens o verdadeiro reino da liberdade, já que o primeiro leva a acreditar no aperfeiçoamento perene do liberalismo econômico e político, enquanto o segundo desenvolve projetos sem uma conexão com a objetividade, resvalando em discursos voluntaristas. Há, ainda, aqueles que acreditam que o próprio desenvolvimento das forças produtivas do capital indica uma sociedade futura desprovida de classes, de maneira mecânica e inevitável. Sob a orientação marxiana, Mézáros afirma que

[...] Marx, ao contrário, define, por um lado, as *condições objetivas* de uma ruptura em termos da determinação recíproca do ser social e da consciência social. [...] Por outro lado, Marx enfatiza a necessidade de uma *ruptura* na cadeia das determinações econômicas; uma ruptura sem a qual ele não poderia definir a característica crucial do proletariado como “*autoextinção*”, nem a sua consciência de classe como percepção da tarefa histórica de extinção de todas as limitações de classe – as limitações da sociedade de classe – no processo de extinção de si mesma como classe. (Ibidem, p. 58-59, grifo do autor).

Portanto, não é suficiente desenvolver uma consciência de classe caso não se rompa com as determinações econômicas que originam as classes sociais ontologicamente antagônicas. O desenvolvimento de uma consciência revolucionária apenas tem sentido se as ações empreendidas estiverem conectadas à realidade objetiva de um determinado momento histórico. É imprescindível que qualquer levante contra a ordem estabelecida esteja ciente da direção a ser tomada. Porém, a maioria dos educadores que se aventuram a problematizar a educação escolar sem antes se apropriar do mundo objetivo e da realidade que funda todos os fenômenos sociais, sempre se depara com um beco sem saída. Marx, em *A Crítica do Programa de Gotha*, faz severas críticas ao Partido Operário Alemão e a Lassalle, já que tanto Lassalle quanto o Partido reivindicam do Estado uma educação popular geral, igual, gratuita e obrigatória para todos. Marx levanta as seguintes questões:

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata) a educação pode ser igual para todas as classes? Que o se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? (Ibidem, p. 14).

Essas questões suscitadas por Marx demonstram nitidamente que a mera gratuidade da educação instituída pelo Estado não garante, em absoluto, que as condições postas por esta instituição de ensino possam contribuir de maneira expressiva para o conhecimento significativo e, menos ainda, para uma ruptura com o capital. Além disso, é bastante ilusório imaginar que a classe dominante aceitaria de bom grado a modesta educação concedida às classes subalternas por suas instituições públicas. Portanto, quando alguns educadores exigem qualidade nas escolas públicas, cabe saber a que tipo de qualidade se refere e qual modelo de qualidade será concedido a uma escola no interior do capital.

Pode-se afirmar que não se deve, jamais, desconsiderar algumas conquistas realizadas na sociedade capitalista, restando claro que os “privilégios” dirigidos às classes subalternas pelo Estado burguês estão num campo rigorosamente limitado, cujo motivo maior somente prevê a produção e a reprodução dos interesses do capital. Diante da complexidade das determinações econômicas encontradas no capitalismo e da reação imprecisa que cada indivíduo singular manifesta nas relações sociais, sobretudo nos processos que remetem a algum tipo de instrução, o que de fato se deve ter em mente é que o capital pretende, com suas instituições de ensino, envolver os educandos em seus valores, convicções, ideias etc. o máximo que for possível. Por isso, Tonet afirma que o educador:

[...] além de ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido, também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual das crises; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la, nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais. (TONET, 2007, p. 35-36).

De outro modo, a educação se limita a preparar os filhos da classe trabalhadora com técnicas, habilidades cognitivas e a ideologia dominante, a fim de compor uma força de trabalho alheia ao lugar em que deve se posicionar na história, transformando-a em mais uma mercadoria a ser negociada no capital, de forma que naturalize as relações sociais e acredite que a força dos deuses, se assim quiserem, poderá trazer paz eterna para a vida dos homens. A tarefa a ser cumprida pelos educadores comprometidos com a verdadeira emancipação humana está em transmitir os mais elevados conhecimentos, só que diferentemente de uma pedagogia estritamente burguesa, resta claro que os valores a serem perseguidos apenas podem ser conquistados fora da sociedade capitalista, pois conceitos como igualdade e liberdade ultrapassam os aspectos formais do Estado de Direito. Por conseguinte, a educação consiste num instrumento ideológico importante no que diz respeito à formação de indivíduos “[...] comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade [...] – o comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada” (TONET, 2007, p. 82).

Como, forçosamente, as ideias dominantes representam, em cada época, o poder material dominante (MARX; ENGELS, 2007), de maneira geral, a consciência produzida nas escolas nunca irá de encontro a essa lógica. A educação institucional requer uma demanda de indivíduos qualificados a agir, pensar e a se comportar sob os rigores subjetivos exigidos pela ordem dominante. Por esse motivo, tem de aproveitar as contradições deste sistema econômico para implantar no interior das escolas atividades emancipadoras, reconhecendo, obviamente, os limites da educação, como o de qualquer complexo social. É também importante notar que a própria contradição neste sistema econômico é um elemento importante que, se bem usado pelos trabalhadores, pode contribuir para a erradicação do capital.

Não é, previna-se, uma tarefa das mais fáceis, pois a força material que se impõe pelo capital, através de suas principais instituições (educativas, legais, econômicas, políticas etc.), conduz a grande massa a agir conforme a cartilha predeterminada por sua economia. Tanto os fatores ideológicos como os de ordem econômica colocam os trabalhadores contra os próprios

trabalhadores, numa luta quase insana, para garantir a sobrevivência e o consumo inútil. Nesses termos, o temor do desemprego transforma as instituições de ensino num espaço de doutrinação física e espiritual. Conforme Lukács (1986), “[...] o sistema educativo é largamente orientado à preparação para a produção” (LUKÁCS, 1986, p. LXXVII). A necessidade do capital de capturar a subjetividade dos trabalhadores é tamanha que

Hoje há empresas nas quais psicólogos, especialmente contratados, se ocupam da elaboração de procedimentos para aumentar o prazer de trabalhador etc. Mas trata-se sempre de meios para aumentar a produtividade, isto é, para realizar finalidades apenas econômicas. (Ibidem, p. LXXVII).

As relações sociais vigentes no capital rebaixam os indivíduos humanos, sequestrados em sua subjetividade, tão só à reprodução do mínimo necessário, resultando na pobreza espiritual, numa relação interdependente com sua miséria material. De acordo com Mészáros (MÉSZÁROS, p. 2005, p. 44), “[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como seus os mitos de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Para isso, cada indivíduo deve internalizar, aceitar e legitimar a hierarquia social, mantendo o que é estabelecido como se fosse “o certo”. Mészáros também entende que

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequadas a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (Ibidem, p. 44).

A educação formal sob as condições materiais produzidas pelo capital procura ofuscar os verdadeiros propósitos a serem alcançados pelos trabalhadores, pois, na lógica do mercado, a escola como organização produtora de insumos intelectuais para o capital atende à demanda exigida pelo empresariado, enquanto para os educandos é a garantia de entrar ou de se manter no mercado de trabalho. Logo, a consciência proletária desvirtua-se, confunde-se e se perde das reais finalidades históricas, e de pouco valem as condições objetivas se não houver uma consciência da necessidade da superação. Segundo Mészáros:

[...] as próprias condições objetivas não podem atingir sua maturidade total sem o desenvolvimento da *autoconsciência* como consciência da necessidade de desalienação. Assim, o fator “subjetivo” adquire uma importância crucial como *pré-condição necessária* de sucesso nesse estágio altamente avançado do

desenvolvimento humano, quando a questão em pauta é a extinção – a autoextinção – das condições de desumanização. (MÉSZÁROS, 2008, p. 64, grifo do autor).

Isso não significa que os elementos subjetivo-ideológicos sejam superiores se comparados aos aspectos objetivos, mas, seguramente, sem uma consciência de classe de alguns proletários ou de todos os proletários, as condições materiais por si mesmas não são suficientes para legar à humanidade uma ordem social superior à existente. Acreditar que o desenvolvimento das forças produtivas, mecanicamente, pode conceder à história outro patamar de desenvolvimento social consiste em negar a própria história, já que, se uma determinada classe social recusa sua capacidade de fazer escolhas, a outra classe, ontologicamente antagônica, não agirá da mesma forma.

Portanto, chega-se à seguinte constatação: enquanto um grupo ou classe social não faz suas próprias escolhas, a outra classe faz as escolhas por ela. Partir deste pressuposto indica que não só as condições materiais, e nem muito menos movimentos subjetivistas, poderão intervir para uma definitiva superação da ordem existente. A compreensão da realidade, e de todas as possibilidades concretas, ajuda a garantir que uma ação dos trabalhadores conscientes (difícilmente em sua totalidade) possa orquestrar o rompimento com o sistema econômico do capital. Desse modo, a dialética entre a teoria e a prática, e não do privilégio de uma categoria sobre a outra, é fundamental ao sucesso de um projeto emancipatório da humanidade.

É comum entre os mais ávidos ideólogos e defensores capitalistas (Keynes, Daniel Bell, Fukuyama, só para citar alguns) o discurso da autorregulação e dos benefícios que de quando em quando são concedidos pelo capital, ainda mais num reino de possibilidades, como declaram seus defensores, pois os espíritos mais empreendedores e abnegados não encontrarão dificuldades para ganhar um “lugar ao sol”, de modo que os fracassados pela falta de desejo de reconhecimento (FUKUYAMA, 1992) não serão premiados com a mesma dádiva. No entanto, as mudanças sugeridas pelo grupo dominante, por mais que pareçam atraentes aos grupos subordinados, estão imbricadas em seu projeto de subordinação, uma vez que quanto mais concessões e “benefícios” forem ofertados, mais tempo a classe dominante se manterá no poder. A compreensão dessas questões pelo proletariado torna-se essencial para que não se deixe envolver pelos sórdidos apelos assistenciais do capitalismo, pois “[...] o grupo dominante está interessado em mudanças apenas na medida em que as reformas e as concessões possam ser integradas ou institucionalizadas [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 69), prolongando ao máximo a subordinação ao modo de produção vigente.

Por esse motivo, Mészáros (Ibidem, p. 70) afirma que “[...] os interesses ‘a curto prazo’ dos indivíduos particulares, e mesmo de classe como um todo, em um momento dado,

podem estar em oposição racional ao interesse de mudança estrutural ‘a longo prazo’’. Isso mostra que nem toda ação desenvolvida por movimentos sociais – a exemplo dos movimentos pacifistas, ambientalistas, religiosos, feministas etc., contra a violência, de direitos humanos, de direitos dos homossexuais, sem-terra, sem-teto, entre outros que constituem uma lista enorme, todos em defesa das classes desprivilegiadas – conduz a efetivas conquistas; ao contrário, pode até prolongar ainda mais a subordinação dessas classes ao capital, como atesta Mészáros:

Dizer que na medida em que os indivíduos buscam a sua melhoria social através da ação individual, ao invés da ação de grupo, a consciência de classe vai ficando enfraquecida pelas aspirações de *status*, é uma supersimplificação grosseira. A “ação de grupo”, em si mesma, não é, de forma alguma, uma garantia de consciência de classe adequada. Tudo depende da natureza real dos objetivos estrategicamente significativos, podendo apenas fortalecer a “consciência de grupo” – ou “consciência tradeunonista” – apoiada nos interesses *parciais* de um grupo limitado de trabalhadores. (Ibidem, p. 70-71, grifo do autor).

Contudo, tanto a ação individual como a de grupo não significam necessariamente uma consciência de classe enfraquecida, pois isso depende muito dos objetivos que se pretende alcançar (MÉSZÁROS, 2008). A não consciência das ações que devem ser tomadas leva, quase sempre, a classe trabalhadora a caminhos ineficazes. De acordo com Mészáros:

A consciência da classe proletária é, portanto, *a consciência do trabalhador de seu ser social enquanto ser enquistado no antagonismo estrutural necessário da sociedade capitalista, em oposição à contingência da consciência de grupo, que percebe somente uma parte mais ou menos limitada da confrontação global.* (Ibidem, p. 72, grifo do autor).

Os limites apresentados pela consciência de grupo devem ser transcendidos de maneira que se torna imperativa uma atuação autoconsciente, sem a qual a organização estruturada pelas condições histórico-sociais não se mostra possível. Por conseguinte, uma consciência de classe desenvolvida de forma “direta e espontânea”, “[...] seja sob o impacto de crises econômicas ou como resultado do autoesclarecimento individual – é um sonho utópico” (Ibidem, p. 72). As crises do capital, como resultado contraditório do desenvolvimento cada vez mais ampliado das forças produtivas, não possuem em si mesmas as condições para elevar a consciência individual ou a de uma classe inteira; de forma contrária, como se tem percebido nas últimas décadas, há um rechaço do nível de consciência, devido às estratégias capitalistas para a manutenção orgânica de sua estrutura socioeconômica, seja no próprio ambiente produtivo, seja na superestrutura responsável por

adequar, formar e doutrinar os indivíduos nos paradigmas da produção capitalista. Esperar que esse desenvolvimento de consciência de classe se dê espontaneamente algo ainda mais improvável. Numa análise das condições alienantes no capital, Mészáros anota:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Tudo indica que, para Mészáros, a educação formal consiste num importante elemento para a intervenção na consciência dos educandos que serão futuros trabalhadores. Ainda, num campo bem limitado, pode-se desenvolver uma consciência de classe quando existem educadores comprometidos com tal fim. Entretanto, a própria força material que administra as relações objetivas e subjetivas da sociedade não isenta a educação institucional de sua estrutura constituída para reproduzir uma força de trabalho intelectual e materialmente subordinada ao projeto de conservação da economia liberal. Em contraposição à ideologia capitalista, as atividades derivadas de uma educação emancipadora buscam alcançar o reino da liberdade numa sociedade de verdadeira igualdade substantiva, não formal. O que se pretende, mesmo no interior do capitalismo, é criar nas instituições de ensino as condições subjetivas para uma transformação da sociedade, indo de encontro aos movimentos cambiantes propostos pela lógica capitalista.

Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrata” do Estado capitalista, que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra internalização” (ou “contraconsciência”) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (Ibidem, p. 61).

Nesse sentido, a educação, como qualquer outra categoria ideológica usada para fins contrapostos à ordem dominante, deve desmistificar, ou desmitificar, as teorias falaciosas que postulam os defeitos setoriais do capital, como se reformas em determinados complexos sociais fossem suficientes para resolver problemas de ordem estrutural (tornou-se comum nos dias atuais àqueles a defesa de uma melhor qualidade na educação para eliminar o desemprego, ou de reformas na política para prevenir a corrupção, ou, ainda, de reformas

constitucionais para se garantir a justiça). As soluções corriqueiramente sugeridas na ordem capitalista esbarram em sua própria natureza, porquanto as alternativas reformistas da ordem burguesa apenas conseguem adiar o problema. Logo, as intervenções ideológicas de teor marxista/marxiano no interior das instituições capitalistas, a exemplo da educação, têm limites bem precisos, uma vez que a estrutura material com base no capital não pode, de maneira alguma, ser combatida pelas ideias, devendo ser considerada apenas como um pressuposto para o embate objetivo. Como assinala Lukács:

Analisamos, pois, intensamente as formas ideológicas da alienação, até onde isto foi possível, no âmbito de uma ontologia geral. A investigação iniciou-se por esse aspecto porque, como vimos, qualquer alienação, por mais que a sua existência possa ser determinada pela economia, nunca é capaz de desenvolver-se totalmente e, portanto, não pode ser superada de maneira teoricamente correta e praticamente eficaz sem a mediação das formas ideológicas. Porém, esta ineliminabilidade da mediação ideológica não significa que a alienação seja considerada, sob qualquer aspecto, um mero fenômeno ideológico; quando para alguém pareça que ela seja como tal, é sempre porque não se considera também a base econômica objetiva daqueles processos que na aparência possuem um discurso puramente ideológico. (LUKÁCS, 2010, p. 201).

Portanto, a educação como instrumento ideológico deve sempre ter em mente os conflitos constituídos no contraditório desenvolvimento econômico do capital. A luta, apesar de também se manifestar no campo das ideologias, é objetivada no mundo real, cujas classes sociais se encontram em lados absolutamente opostos, cada qual defendendo seus interesses de classe: enquanto a classe proletária defende sua própria extinção como classe, os capitalistas buscam conservar-se indefinidamente como classe dominante. É essa a grande diferença e contradição nas posições assumidas neste conflito, com reflexos nas manifestações ideológicas, pois a manutenção da ordem do capital implica conservar as estruturas econômicas do sistema, bem como o proletariado, ainda que ele represente o germe da destruição desse sistema. Mészáros conclui que:

Dessa forma, o assunto em pauta expressa a emancipação dos indivíduos de sua própria classe, tanto quanto a emancipação da classe subordinada da classe dominante. O “outro”, a que o indivíduo é subjugado em uma sociedade alienada, não é simplesmente “a outra classe”, mas também a sua própria – isto é, a constituição de relações humanas dentro das fronteiras de classe –, na medida em que ela determina os limites de seu desenvolvimento. (MÉSZÁROS, 2008, p. 75-76).

Logo, não basta eliminar a classe que detém o poder dominante, já que este poder não é fictício ou abstrato, mas uma estrutura fundada sobre as relações materiais conquistadas através da exploração do homem pelo homem, sendo os capitalistas apenas a expressão

personificada do capital e não os controladores do sistema em sua totalidade; “[...] em última análise, não se pode afirmar a existência de qualquer representante humano autodeterminante do controle do sistema” (MÉSZÁROS, 2002, p. 126). Conseqüentemente, o fim da classe burguesa apenas significaria a troca de poder de uma classe por outra, pois numa sociedade verdadeiramente emancipada “[...] não haverá mais poder político propriamente dito, uma vez que o poder político é precisamente a expressão oficial do antagonismo da sociedade civil” (MARX apud MÉSZÁROS, 2008, p. 77). Somente a classe trabalhadora possui caráter universal na sociedade contemporânea, desde que a transformação social não represente apenas o fim da classe burguesa. Mészáros analisa as posições encontradas pelo proletariado e pela burguesia da seguinte maneira:

[...] a burguesia não pode se transformar de classe em si em classe em si e para si, uma vez que seu modo de existência como classe em si privilegiada pressupõe necessariamente a preservação da subordinação estrutural do proletariado à burguesia, dentro da ordem social vigente. Da mesma forma, o proletariado é uma classe em si e para si apenas na medida em que é objetivamente capaz de estabelecer uma *alternativa histórica* viável à sua própria subordinação estrutural, bem como à necessidade de subordinar qualquer classe a qualquer outra. (Ibidem, p. 79, grifo do autor).

Isso significa que a burguesia como classe em si tem como princípio apenas o auto-interesse e a necessidade de manter seus privilégios e, conseqüentemente, a sociedade de classes, de modo que para existir necessita que as estruturas do capital continuem reproduzindo todas as relações sociais e a ideologia dominante, ainda quando essa ideologia traz discursos supostamente não ideológicos. A classe trabalhadora, como classe universal, em si e para si, jamais poderá se opor apenas à burguesia, pois é forçada a lutar com sua própria particularidade (MÉSZÁROS, 2008). Ou seja, a tarefa histórica de romper com a ordem do capital implica a negação de sua própria existência como classe, responsável que é por estabelecer uma alternativa histórica para além da ordem imposta pela classe dominante. Sobre a perspectiva de a classe trabalhadora romper com a subordinação imposta pelo capital, Mészáros compreende que

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se deve dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da *autoalienação do trabalho* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifo do autor).

E isso não depende somente do tipo de educação desenvolvida nas instituições de ensino, mas, especialmente, daquele modelo educacional que se realiza no cotidiano, num sentido amplo, como defendem Mészáros e Lukács. Pois, nas relações sociais estabelecidas no cotidiano, adquire certos conhecimentos que não estão vinculados diretamente à produção do capital. Estes conhecimentos são apreendidos mediante as diversas atividades do cotidiano (militância política, participação em grupos de esquerda, seminários, leituras, em conversas ou reflexões), o que só é possível devido às contradições do sistema capitalista e à própria complexidade da sociedade humana.

Nenhuma educação pode ser entendida como algo infalível, pois é bem provável, em algumas circunstâncias, que o chefe de um governo autocrático tenha um filho que se contraponha a qualquer valor ou ideia que tenha fundado as bases ideológicas de um determinado governo. Do mesmo modo, o filho de um militante comunista esclarecido e engajado em lutas populares pode ser um defensor da ideologia burguesa, já que não são apenas as relações entre os indivíduos que determinam as ideias e o comportamento individual, mas também a própria característica da estrutura material de um determinado momento histórico, além da relação dos indivíduos com essa totalidade. Porém, quanto mais a ideologia dominante for combatida, mais chances haverá de ocorrer uma superação desse regime econômico. Nunca é demais lembrar que não se trata de um embate teórico ou de formulações meramente filosóficas, mas de uma ação objetiva na realidade, devendo ser verificada no mundo real e com pessoas reais. Quanto a isso, Mészáros afirma:

A suplantação da divisão estrutural do trabalho certamente não depende da boa vontade de indivíduos esclarecidos, mas da maturação de algumas condições específicas e objetivas em escala global. A relação entre uma divisão do trabalho puramente *funcional* (voluntária) e uma *estrutural* (imposta) é a mesma existente entre objetivação e alienação. O avanço humano é inconcebível sem uma objetivação necessariamente interligada à divisão funcional do trabalho. Além disso, até certo estágio do desenvolvimento humano, a atividade produtiva auto-objetivadora não pode ocorrer sem presumir uma forma alienada, quer dizer, sem que a divisão funcional do trabalho se torne necessariamente também socioestrutural. (MÉSZÁROS, 2008, p. 84, grifo do autor).

Fica claro que para Mészáros, como para todos aqueles vinculados ao pensamento marxiano, as transformações sociais não dependem com exclusividade das ideias e das boas intenções que um indivíduo possui numa determinada sociedade. As transformações só podem tomar corpo a partir de mudanças estruturais de uma sociedade, de outra forma, não passam de pura ilusão. “Uma ‘possibilidade objetiva’ que não é formulada em termos de uma necessidade histórica real não é nem objetiva nem possível”, ensina Mészáros (Ibidem, p. 85).

E isso os ideólogos do capital fazem questão de desvirtuar, ao defenderem as virtudes de se manter um sistema econômico que privilegia aqueles que sobressaem em relação aos outros indivíduos, além de tentarem mostrar as vantagens do regime capitalista sobre qualquer modo de produção, especialmente sobre aqueles que defendem a igualdade entre os indivíduos num modo de produção comunista, pois segundo a ideologia dominante-capitalista, a busca por algum tipo de sociedade igualitária e emancipada levou algumas nações a viver sob uma subjugação ainda pior que a capitalista. Portanto, a inculcação das vantagens individuais e dos valores de uma sociedade meritocrática pretende, irrevogavelmente, destinar os benefícios a alguns poucos indivíduos em determinados setores da sociedade.

A ideologia do capital procura concentrar as reivindicações da sociedade na esfera dos interesses individual-particulares, e mesmo em situações de intensos conflitos não consegue superar os interesses particulares de grupos, já que a solução só pode ser encontrada por uma alteração em suas estruturas, o que só é possível com o fim da sociedade de classes. Lukács diz que:

A obra principal dos ideólogos que defendem o sistema em relação a estas posições frequentemente mais ou menos indefinidas consiste antes de tudo no inculcar-lhes como barreira os próprios esquemas de pensamento e, movendo-se por tais caminhos sem direção, induzi-las e concentrar-se exclusivamente sobre o indivíduo, na sua autonomia aparentemente isolada, isto é, na sua particularidade fixada como irrevogável. Nesta ação direta sobre a crítica, a ideologia da classe dominante demonstra ser dominante pelo menos com a mesma evidência de quando toma posições intelectuais diretas. Sobre tal terreno, a defesa ideológica das novas alienações consiste principalmente em fazer com que a rebelião contra elas permaneça circunscrita às revoltas dos homens, particulares e isoladas, totalmente privadas da perspectiva no plano do ser. (LUKÁCS, 2010c, p. 227).

Assim, o modo coerentemente encontrado para resolver de maneira efetiva os problemas da humanidade não se acha no plano de uma sociedade de classes, pois a manutenção dessa estrutura socioeconômica não condiz, em absoluto, com a própria garantia da existência humana. A preservação deste sistema econômico implica a perda das condições mínimas de sobrevivência, porquanto determinadas formas de produção e reprodução social conduzem à extinção de diversas espécies de animais e de plantas, além de cotidianamente causar efeitos desastrosos diretos e indiretos à natureza, a exemplo da poluição de rios e mares, desmatamento de florestas, poluição do ar, deslizamento de terras, superaquecimento etc. Ressaltem-se também os inúmeros ataques a nações, eliminando milhares de vidas em nome da paz social, em defesa de homens, mulheres e crianças, que *adorariam não ser defendidos*, vale destacar. Na introdução da obra *O Livro Negro do Capitalismo*, Maurice Curey anota:

As devastações, no espaço de um século e meio, pelo colonialismo e pelo neocolonialismo, são incalculáveis, como impossível é calcular os milhões de mortos que lhe são imputáveis. Todos os grandes países europeus e os Estados Unidos são culpados. Escravatura, repressões impiedosas, torturas, expropriação, roubo de terras e dos recursos naturais pelos grandes companhias ocidentais, americanas ou transnacionais, destruição dos modos de vida e das culturas ancestrais, desmatamento e desertificação, desastres ecológicos, fome, êxodo das populações rumo às megalópoles, onde as esperam o desemprego e a miséria. (CUREY, 2005, p. 19).

E assim a verdadeira face do capital comumente está oculta por trás do *glamour* das grandes marcas de roupas, carros, perfumes, aparelhos eletrônicos, sempre atrelados a personalidades famosas ou aos donos dos meios que produzem essas mercadorias, que se tornam verdadeiros heróis da humanidade. Enquanto isso, seus verdadeiros produtores são condenados a viver como mercadorias e sem as mercadorias necessárias a sua sobrevivência. Segundo Marx (MARX, 2004, p. 80, grifo do autor), na sociedade capitalista, “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral”. Nesse sentido, apenas neste sentido, a condição de mercadoria atribuída no capital aos trabalhadores pode ser considerada um privilégio, uma vez que sua degeneração em produto significa a preservação de sua existência e de seus familiares, ou seja, estar desempregado no capitalismo é ainda pior do que estar sob a exploração capitalista.

De acordo com Marx, a carência determinada à classe trabalhadora é pressuposto para sua subsunção física e espiritual à classe dominante. “Ao trabalhador só é permitido ter tanto para que queira viver, e só é permitido querer viver para ter” (Ibidem, p. 142). Contudo, o não reconhecimento de si mesmo como autor de sua própria história, entre outras formas de estranhamento na sociedade capitalista, em nada contribui na transformação para um sistema social superior à ordem imposta. Por isso, todos os meios possíveis de disseminar a ideologia dominante são utilizados cotidianamente, a fim de convencer a população, com ênfase no proletariado, da impossibilidade de superar o capital.

[...] a ideia de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade, é muito antiga em nossa história. É portanto muito significativo que essa ideia seja frustrada, dado que sua realização pressupõe necessariamente a *igualdade substancial* de todos os seres humanos. O grave fato de a desumanizante *jornada de trabalho* dos indivíduos representar também a maior parte do seu *tempo de vida* teve de ser ignorado. As funções *controladoras* da reprodução metabólica social tiveram de ser separadas e postas em oposição à esmagadora maioria da humanidade, à qual se destinou a execução de tarefas subalternas num determinado sistema político e socioeconômico. No mesmo espírito, não só o controle do trabalho estruturalmente subordinado, mas também a dimensão do controle da educação teve de ser mantida

num compartimento separado, sob o domínio da personificação do capital na nossa época. (MÉSZÁROS, 2005, p. 68, grifo do autor).

Daí ser impossível realizar algum tipo de transformação significativa sem antes promover uma revolução social que extinga a sociedade de classes, quando ainda se tem uma classe privilegiada a dominar as estruturas socioeconômicas. Como também não é possível impor uma igualdade que não consegue ir além dos aspectos formais, haja vista que a força material da realidade anula a verborragia ideológica do poder dominante. Por esse motivo, as condições substantivas para superar a alienação, ou qualquer tipo de subordinação, das categorias trabalho e educação só podem se tornar um estatuto concreto numa sociedade verdadeiramente igualitária (MÉSZÁROS, 2005). Assim Marx analisa os aspectos formais e ideológicos coordenados pelo Estado na ordem capitalista:

[...] o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma e tentar remediá-los. Se tais modificações são infrutíferas, então o mal social é uma imperfeição natural, independente do homem, uma lei de Deus, ou então a vontade dos indivíduos particulares é por demais corrupta para corresponder aos bons objetivos da administração. (MARX, 2010, p. 61).

Isso não significa que uma posição não seja tomada com o intuito de projetar uma sociedade efetivamente emancipada. Decerto, para que isso ocorra, é necessária uma atitude conscienciosa dos homens, tendo em vista que o desenvolvimento das forças produtivas não pode, por si só, superar as desigualdades sociais. Dispensam-se as ações voluntaristas que esperam do Estado, do Direito e, especialmente, da educação a tarefa de transformar o mundo. Nunca é demais lembrar Marx: “A arma da crítica não pode substituir, sem dúvida, a crítica das armas [...]” (MARX, 2005, p. 53), isto é, não se pode fazer uma transformação da realidade a partir de críticas ou simplesmente de uma ideologia avançada, quando não se transforma esta crítica e esta ideologia em ações concretas contra o poder dominante.

A luta nunca pode se restringir a uma simples consciência política que se identifica com uma forma ou outra de Estado, o objetivo essencial que deve conduzir à classe trabalhadora a emancipação humana parte da derrocada do sistema econômico vigente. Os embates ideológicos e políticos são inócuos quando o principal objetivo não se encontra na transformação real de todas as condições materiais que originam a miséria dos homens. Para Marx, “Uma vez que ele (proletariado) pensa na forma política, vê o fundamento de todos os males na vontade e todos os meios para remediá-los na violência e na derrocada de uma forma de Estado” (2010, p. 74). Portanto, a forma política adotada pelo proletário tem que estar de

acordo aos verdadeiros valores universais que o guiarão para além do capital, ou seja, através de uma revolução política de alma social, pois toda revolução deve desaparecer com os resquícios fundamentais da antiga sociedade, se não for assim, “[...] ela esconde, sob as formas mais colossais, um espírito estreito” (Ibidem, p. 76). Segundo Enguita:

A proposta educativa marxiana tem, pois, por várias razões, os trabalhadores como alvo. Para Marx estes são a classe revolucionária, e seu fortalecimento, inclusive seu fortalecimento cultural, um objetivo prioritário. São os trabalhadores a classe explorada pelo capital, e seus direitos os primeiros que precisam ser definidos. Na sociedade futura, o socialismo e o comunismo. Todos os homens e mulheres serão de uma forma ou outra trabalhadores, de modo que o mais importante não é fazer excessivas indagações sobre as possíveis fórmulas transitórias da educação. (ENGUITA, 1993, p. 323-324).

Por isso a educação cumpre, dentro de rigorosos limites, uma função singular para a conscientização dos trabalhadores na busca de uma sociedade emancipada; por outro lado, obriga-se a seguir, em sua forma institucional, os paradigmas produtivos e ideológicos do capitalismo. Isso não exclui de nenhuma maneira as possibilidades de desenvolver nos filhos dos trabalhadores um intelecto revolucionário, onde os educadores comprometidos com a transformação social devem instigar a constituição e manutenção de movimentos sociais que possam interferir objetivamente na ordem socioeconômica estabelecida.

Marx, no século XIX, condenava a tradição filosófica alemã por seu idealismo sem nenhuma relação concreta com o mundo real, cujos pensadores não conseguiam entender que a alienação e os problemas sociais não eram uma questão de entendimento entre os homens, mas era o efeito das relações sociais que se formavam num determinado modo de produção. Mais de um século depois, sua crítica continua atual, agora, a crítica marxiana pode afirmar que os educadores, até então, procuraram interpretar os problemas educacionais a partir de falta de gerenciamento, da ineficiência do Estado, da má formação profissional, da falta de investimento, da falta de interesse dos alunos ou da incapacidade cognitiva, “coincidentalmente”, mais comum nas classes desfavorecidas.

Compete agora aos educadores comprometerem-se com a transformação do mundo que origina esta realidade; de outro modo, não há como elevar as condições humanas se não for através de uma ação radical que extinga definitivamente a sociedade de classes. De acordo com Marx, **“Cada passo de movimento real vale mais do que uma dúzia de programas”** (2012, p. 2, grifo nosso). E isso indica que a importância da teoria tão-somente existe quando há uma efetivação objetiva, não adianta professar ideias revolucionárias se elas não conseguem transpor sua condição de ideias.

Por isso, a esperança que alguns educadores, e não-educadores, colocam no Estado quando acreditam ser possível o alcance de uma educação superior dentro dos limites do atual modo de produção, contradiz a função do Estado como estrutura de comando político que resguarda os interesses do capital. Marx, nas *Glosas Críticas*, diz que, “Para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo” (2010, p. 57), porém, isso, evidentemente, está fora dos planos do Estado, que presta tão bons serviços ao poder dominante.

Ainda assim, compreende-se a fundamental importância que a educação tem para o desenvolvimento da consciência socialista, já que ela permeia todas as relações do homem, desde o aparecimento do ser social até os dias atuais. Este será o tema do próximo item.

4.2 A contraconsciência socialista na educação: um desafio histórico para a contemporaneidade

Não se pode negar a natureza orgânica que constitui a existência dos homens, tendo como pressuposto para a reprodução da espécie necessidades de ordem biológica que não os distinguem de qualquer outro animal. Lukács (2010), no capítulo da “Reprodução” em *Ontologia do Ser Social*, com base nos fundamentos teóricos de Marx, ressalta a dependência insuperável do homem em relação à sua existência biológica, pois mesmo que os seres humanos atinjam patamares bastante superiores em seu desenvolvimento econômico-social, jamais poderão desvincular-se das condições elementares de sua conservação orgânica. Entretanto, o que distingue a conservação/satisfação biológica dos homens da de outros animais de composição orgânica semelhante depende de seu desenvolvimento durante um longo processo histórico, porquanto a forma de saciar suas necessidades assume características sociais que não estão limitadas ao ato de devorar carne crua, mas também aos de cozê-la e comê-la com garfo e faca.

De maneira semelhante, o sexo não consiste simplesmente em um ato de copulação com o fim específico da reprodução biológica, mas é também permeado por vários ritos sociais que justificam tal relação – isso só para tomar como exemplo algo bem comum e primordial para a reprodução de qualquer ser animal. Leontiev ressalta que mesmo em períodos primitivos os homens já apresentavam diferenças bastante relevantes em relação aos outros animais superiores:

Sabemos que quando o animal sente necessidade de se alimentar é estimulado por um agente ligado de maneira firme ao alimento: para ele, este agente reveste a virtude de um estímulo nutritivo apenas praticamente. Para o homem é absolutamente indiferente. O batedor e caçador primitivo que espanta um animal – este é o objetivo imediato de sua ação – têm consciência de seu objetivo; isto quer dizer que este se reflete nas suas relações objetivas (no caso, trata-se de relações de trabalho) e na sua *significação*. (LEONTIEV, 2004, p. 100, grifo do autor).

Contudo, isso apenas foi admissível devido a um qualitativo desenvolvimento filogenético e ontogênico na história da humanidade, que proporcionou as condições para que houvesse o salto ontológico de formas pré-humanas ao homem, e deste para um ser consciente e socializado. Desta maneira, entende-se que o trabalho é a base ontológica fundante do ser social, categoria que inaugura uma fase completamente nova na existência do ser humano, distinguindo-o de quaisquer outros animais superiores. O próprio trabalho, para ser executado, exige do indivíduo uma atividade consciente que antecipa na subjetividade a ação física, para depois transformar a natureza naquilo que foi antecipado pela mente, num processo dialético que exige, portanto, uma prévia-ideação e uma objetivação do ato imaginado. Ou seja, para algo ser identificado como trabalho deve obrigatoriamente existir uma posição teleológica sobre um objeto da natureza a ser transformado e, enfim, objetivado. Sem tais condições, uma atividade não pode ser entendida como trabalho, como defendem alguns pensadores inscritos na tradição marxista da atualidade.³⁹ Conforme Lessa: “Não é, portanto, apenas a categoria que faz a mediação do homem com a natureza, mas também a forma germinal da articulação entre teleologia e causalidade, característica do ser social” (LESSA, 2007, p. 142-143).

Desse modo, todos os complexos sociais, direta ou indiretamente, têm a categoria trabalho como ato fundante. Decerto, a educação é, assim como a linguagem, “[...] desde o primeiro momento, inseparável da categoria trabalho” (TONET, 2005, p. 213), visto que o trabalho, para se realizar, exige dos indivíduos conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores etc. que convergem com os interesses dos grupos sociais em cada momento da história, cujo desenvolvimento, tanto o individual como o pertencente à genericidade humana, supera as limitações da herança genética e avança para amplas objetivações pertencentes ao patrimônio do gênero.

A partir do exposto, percebe-se que a educação é fundamental à formação intelectual-ideológica, quando conduzida de forma apropriada aos interesses universais dos trabalhadores, com o fim preciso da superação radical da ordem capitalista. Entretanto, o que pode ser visto no atual momento histórico é a constituição de uma educação atrelada à

³⁹ Ver a obra *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*, de Sergio Lessa, Cortez, 2011.

continuidade do sistema econômico, como se não houvesse uma proposta de sociedade que perseguisse condições humanas superiores à existente. Não resta dúvida que a educação possui todas as condições possíveis de elevar a consciência dos indivíduos, não se limitando apenas a um momento na vida dos educandos, mas buscando efetivar uma subjetividade para além da perspectiva do capital.

Entre os séculos XVI e XVIII, ainda se cultivava um ideal de educação que pudesse proporcionar aos homens uma elevação espiritual enriquecedora, como a defendida por Paracelso, Goethe e Schiller. Este último, no período revolucionário de sua juventude, escreve o livro *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, que contém seu pensamento idealista sobre educação, acreditando numa transformação interna dos homens que levaria a sociedade alemã a uma condição justa sem que, com isso, precisasse empreender uma revolução semelhante à de 1789, na França. Infelizmente, alguns anos depois, em sua maturidade, o princípio otimista de Schiller em defesa de uma educação ético-estética deu lugar a um extremo pessimismo, ao entender o homem como um indivíduo isolado (MÉSZÁROS, 2006).

Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, diz que:

Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que consiste esta atividade *animal* de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural. (MARX, 2004, p. 110-111, grifo do autor).

As elucubrações que levaram Schiller do idealismo absoluto ao extremo pessimismo não podem ser entendidas sem que se tragam as questões fundamentais à baila, pois são condizentes com a maneira como o homem se reproduz num determinado momento histórico da sociedade. Assim, as desigualdades e contradições geradas pelo modo de produção do capital têm influências determinantes em todos os complexos da sociedade, de modo que nenhuma transformação da realidade pode ser concretizada a partir de uma mera vontade ou *revolução* interior. Da mesma forma, uma ação voluntarista sem orientação teórica adequada pode culminar em fracasso histórico, como ocorreu nas experiências dos países pós-capitalistas. A consciência do verdadeiro papel histórico dos trabalhadores evitaria que a deturpação da teoria marxista descambasse para o mecanicismo, para o idealismo ou para o pessimismo pós-moderno. Entende-se, assim, a educação como uma categoria importante que

contribui significativamente para que os indivíduos se tornem conscientes de suas possibilidades na busca incessante de superar a ordem do capital. Tonet considera que:

[...] veremos que uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa certamente pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável, em oposição a uma educação conservadora. (TONET, 2007, p. 66).

Para Tonet, a proposta de uma educação que se contraponha à ordem econômica vigente pode e deve ser estabelecida, reconhecendo-se os limites desta posição, que nunca se efetiva de maneira formal pelos sistemas de ensino ofertados pelo Estado capitalista. Qualquer esforço neste sentido não passa de ilusão ou de desconhecimento da realidade em que se fundam as relações sociais postas pelo capital. Pois, de acordo com os pressupostos teóricos de Marx e Engels (2007), não se parte daquilo que se pensa, imagina ou representa, mas da realidade objetiva; assim, os empreendimentos forçosamente idealizados que propõem uma educação emancipadora, no sentido estrito do termo, no interior do capitalismo, não passam de puro devaneio ou de uma proposta reduzida às dimensões da política (neo)liberal, tendo no sofisma ideológico da cidadania um quesito necessário que garante a igualdade e a liberdade dos homens, sob a égide do Estado de direito. Ainda segundo Tonet (2005, p. 81), “A teoria liberal da cidadania tem como ponto de partida o pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais que hoje presenciamos seriam o resultado do próprio desdobramento da igualdade e da liberdade naturais”.

À medida que o sistema econômico do capital foi se solidificando, os ideais de uma educação estética imaginadas por Schiller tornaram-se ainda mais improváveis, pois a maneira como os homens se relacionam sob os impulsos individualistas do mercado leva os valores comerciais do “ter” a anular as esperanças de se instituir uma educação estética nos moldes da idealizada pelo filósofo alemão. Mészáros afirma que

Uma educação estética adequada para o ser humano não pode ser limitada a um “mundo interior” imaginário do indivíduo isolado, nem a um abrigo utópico da sociedade alienada. Sua realização envolve necessariamente a totalidade dos processos sociais em sua complexa reciprocidade dialética. É por isso que o programa isolado de uma “educação estética do homem” como antídoto para a difusão da “racionalidade” capitalista está condenado ao utopismo sem esperanças, em condições nas quais as mediações de segunda ordem, incontornáveis pelas relações sociais de produção reificadas, determinam – numa estrutura estreitamente utilitária – os processos educacionais, tal como todos os outros aspectos da sociedade de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2006, p. 266).

A partir do século XIX, a educação passou a responder mais veementemente aos aspectos pragmático-utilitaristas que procuravam atender ao modo de produção do capital em sua fase mais “selvagem”. Sob os discursos apaixonados de vários educadores e intelectuais, a educação no ordenamento social capitalista posiciona-se num lugar de autossuficiência no combate aos efeitos da economia liberal, sem reconhecer que os problemas apresentados não serão combatidos efetivamente se não se puser fim à estrutura que lhe dá origem, ou seja, a direção a ser tomada não deve atacar os efeitos, mas a causa da miséria material e subjetiva dos homens. A inversão desses valores leva milhares de educadores por todo o mundo a desenvolver métodos, técnicas e teorias pedagógicas que tentam resolver os problemas recorrentes da educação, principalmente nos países subdesenvolvidos, sem compreender que qualquer ação que não estiver centrada na superação da ordem vigente apenas reproduz os interesses do capital.

Portanto, não se deve perder de vista que a educação, na ordem hegemônica da atualidade, é constituída para servir à produção e à reprodução social da classe dominante, de modo que a educação com uma proposta emancipadora tem de percorrer o interior desses processos, aproveitando-se das próprias contradições da sociedade capitalista. Sobre as soluções parcializadas comumente defendidas por educadores idealistas ou por aqueles assumidamente defensores do capital, Mészáros assim se posiciona:

A utopia é inerente a todas as tentativas que oferecem remédios meramente *parciais* para problemas *globais* – de acordo com as limitações sócio-históricas do horizonte burguês –, encurtando a distância entre a parcialidade das medidas *ad hoc* defendidas e os resultados gerais, antecipando arbitrariamente um resultado ao seu próprio gosto. É precisamente isso que caracteriza os esforços ideológicos da “engenharia social”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 270, grifo do autor).

Assim, focar uma ou outra categoria social para resolver os problemas iminentes à própria lógica econômica do capitalismo, sem atacar as estruturas que lhe dão forma, apenas reforça a ideologia da engenharia social da economia burguesa. Soluções de ordem estrutural requerem uma intervenção direta nas estruturas do sistema econômico, e isso só é possível, segundo a tradição teórica marxiana/marxista, com uma transformação radical no modo de produção, cuja interferência não pode tomar corpo a partir de soluções setorializadas, atribuindo à educação, ao direito ou à política, mudanças que nada mais fazem do que dar continuidade ao projeto burguês. A radicalização deste processo significa que a classe trabalhadora terá de assumir as rédeas da história, sem se submeter à racionalidade técnico-pragmática da escola capitalista, pois, se assim fizer, as possibilidades de chegar a tal intento tornam-se cada vez

mais escassas. Conforme Mészáros (2008), no século XX a educação assume ainda mais a *racionalidade instrumental*, característica ainda da ideologia econômica dominante dos dias atuais. Para ele:

Quanto mais avançada a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada com um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma de “privatização” promovida como suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

O que impressiona na forma como o capital produz e se reproduz é a maneira como consegue unir desenvolvimento e doutrinação, subsumindo a consciência dos indivíduos a valores que se fazem naturais e aparentemente inquestionáveis, com base nos preceitos racionais que engendram a objetividade científica e a pretensa neutralidade, valores estes tão apreciados pela ordem burguesa. A intensa influência ideológica provida a partir dos complexos sociais sob seu domínio consegue envolver as massas populares no ideário do capital, mesmo que a estas estejam reservadas a precárias condições materiais.

Passam despercebida para intelectuais respeitados como Bourdieu e Passeron, por exemplo, a possibilidade de a individualidade não se relacionar passivamente na relação entre a subjetividade e as relações que são produzidas no mundo. Porém, as instituições de ensino, ao seguirem os imperativos econômicos e ideológicos do capitalismo, procuram adequar os educandos a parâmetros que atendam aos interesses das classes dominantes, permitindo, obviamente, à ínfima parcela da sociedade um conhecimento de maior abrangência, mas nem por isso menos alienante. Para Mészáros (2008, p. 81), “[...] a tendência socioeconômica da alienação que tudo traga foi suficientemente poderosa para extinguir, sem deixar rastros, até mesmo os ideais mais nobres da época do Iluminismo”.

Assim, mesmo que a educação institucionalizada represente pouco tempo na vida das pessoas, a sociedade está imersa nesses valores da ordem do capital. Isso deixa claro os ideais doutrinários que estão presentes no tipo de sociabilidade instalada, pois “[...] a ‘rudeza’ não é uma fatalidade da *natureza*; ao contrário, nas condições do capitalismo, esta rudeza é *artificialmente* produzida [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 266, grifo do autor). A ordem do capital manifesta sua ideologia buscando adaptar os indivíduos particulares aos propósitos reprodutivos da sociabilidade burguesa, sem a qual seria impossível manter-se isenta de conflitos. A ação pedagógica exercida pelo sistema capitalista na subjetividade dos homens ratifica as práticas sociais que se pretende naturalizar. De acordo com Mészáros,

[...] a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*. Mesmo quando a doutrinação impregna tudo, não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e totalmente não-objetável. (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifo do autor).

Assim, o verdadeiro sentido educativo vê-se frustrado ante a finalidade de desenvolver nos indivíduos as condições para a existência numa sociedade superior ao capital, pois, no atual modo de produção, as diretrizes curriculares submetem-se às transformações no setor produtivo e ao sentimento de pertencer a uma democracia que ratifica o poder das classes superiores. Logo, os fundamentos da educação no capital nutrem princípios de adequação e conformação à ordem dominante, no que diz respeito à adaptação dos trabalhadores à produção social e à internalização ideológica da impossibilidade de uma reprodução societal para além dos limites do regime capitalista. Isso confere certo caráter conservador à educação, conservador não no sentido compreendido pela ordenação do capital, que pretende preservar seu *status* de poder dominante tanto quanto possível, mas aquele tipo de conservação que independe do tempo histórico, que garante um processo de assimilação do já existente, dos conhecimentos, técnicas e cultura indispensáveis à sociedade humana, sempre produzindo novas situações e condições de satisfação das necessidades que surgem no cotidiano. Deve-se transmitir “[...] às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano [...]” (TONET, 2005, p. 217), pois a produção, a aquisição e a reprodução de certos saberes são imprescindíveis para a existência do mundo dos homens.

O desafio histórico que se impõe está no desenvolvimento de uma concepção de educação completamente distinta dos ideais apregoados pela lógica capitalista, uma vez que, por mais qualidade que pareça possuir, sempre estará situada nos limites do capital, indo do nada para lugar algum. Assim, exige-se uma transformação significativa na estrutura do sistema, e não apenas mudanças num isolado complexo social. István Mészáros (2008) sustenta a defesa de uma educação socialista que coloque em questão todas as possibilidades de ruptura com o capital, o que não implica dizer que não deve existir uma ação imediata na luta contra o regime dominante, valendo-se de uma atividade emancipadora de contraconsciência, necessária para o desvelamento e para a desnaturalização da ideologia defendida pelo modo de produção capitalista:

[...] a moralidade da educação socialista se preocupa com a *mudança social* de longo alcance racionalmente concebida e recomendada. Seus preceitos se articulam com base na avaliação concreta das tarefas escolhidas e da parte exigida pelos indivíduos em sua determinação consciente de realizá-las. É desse modo que a educação

socialista pode definir-se como o *desenvolvimento contínuo da consciência socialista* que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado. (MÉSZÁROS, p. 89, grifo do autor).

Segundo Mézáros, a educação é um fator decisivo em todo o processo de transformação social, inclusive em momento posterior a uma possível superação da ordem estabelecida. *A priori*, a educação com uma proposta de construação de consciência ao ideário capitalista cumpre a incumbência de *desconstruir* a falsa consciência que acomete os sujeitos potencialmente revolucionários, quando estes se submetem a condições reificantes que os impedem de perceber a realidade, para pôr em ação uma radical mudança nas estruturas da sociedade. Ainda de acordo com Mézáros,

[...] a defesa do “gradualismo” e das “medidas parciais” é apenas uma *forma negativa da normatividade*, em defesa das posições estabelecidas de poder, contra o crescente desafio sócio-histórico das forças socialistas. Não é de surpreender, portanto, que os ideólogos da “engenharia social” rejeitem o desafio marxiano e suas perspectivas fantasiosas, considerando-o “tópico” e “ideológico”. (MÉSZÁROS, 2006, p.270, grifo do autor).

A educação proposta pelo socialismo, radicalmente diferente da lógica liberal, deve enfatizar a importância de uma *alternativa hegemônica* para as condições degradantes postas pelo capitalismo, impossíveis de ser resolvidas dentro de seus limites (MÉSZÁROS, 2008). Essa educação não entende uma pedagogia que forma indivíduos isolados, mas sim indivíduos vinculados à realidade social. Ainda segundo Mézáros: “A educação socialista só pode cumprir seu preceito se este for articulado a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (Ibidem, p. 95).

A educação em sua plenitude, onilateral, não tem espaço para uma ordem estruturalmente contraditória e excludente, em que o homem se acha submetido a níveis de pobreza e alienação que o impedem de ter uma existência essencialmente rica. Uma educação realmente plena não se realiza no indivíduo particularizado, inserido numa sociedade estranhada sob o controle do capital, pois, para Tonet:

É de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objeto último [...] não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução. (TONET, 2005, p. 224).

Desse modo, enquanto a sociedade estiver mantida sob o jugo do modo de produção capitalista, as classes desfavorecidas, sobretudo o proletariado, sofrerão a escravização

salarial, sedimentada na contabilidade do tempo (MÉSZÁROS, 2008). Torna-se inviável congelar a história humana num momento em que os verdadeiros produtores se veem obrigados a trabalhar por longas horas e ainda são expropriados quase absolutamente de toda a riqueza social produzida, além de se manterem à margem dos bens intelectuais significativos, que somente podem ser usufruídos pelas classes dominantes, à custa de sua exploração. Logo, são irracionais as relações de produção e reprodução social no capitalismo, já que sua estrutura não consegue evitar que a maior parcela da população seja amplamente explorada. Mészáros assevera que

os trabalhadores não têm de ser educados para a tarefa de participar da estrutura operacional do tempo de trabalho necessário. Eles simplesmente não podem escapar de seus imperativos, uma vez que estes lhes são diretamente *impostos*, com a absolutez de um “destino social”, correspondente à sua *subordinação estruturalmente assegurada* na ordem social estabelecida. (MÉSZÁROS, p. 99, grifo do autor).

Portanto, a substituição da ordem social vigente deve coincidir com o mais alto nível de humanidade na composição de indivíduos conscientes e livres do tortuoso mecanismo alienante do capital, já que as relações sociais capitalistas estão essencialmente subsumidas às relações comerciais que caracterizam esse modo de produção. Por isso, de nada adianta realizar reformas nas estruturas físicas das escolas ou desenvolver novas teorias pedagógicas, sem que haja uma mudança concreta na totalidade social, ou seja, enquanto as intenções do processo educativo estiverem dominadas pela sociedade de classes e a ordem do dia for a manutenção ideológica e operacional da estrutura do sistema econômico burguês. Conforme Mészáros (2006, p. 275, grifo do autor), “A questão central da atual ‘contestação’ das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o ‘tamanho das salas de aula’, a ‘inadequação das instalações de pesquisa’ etc., mas a razão de ser da própria educação”.

Desse modo, e indo de encontro às expectativas do capital, a proposta de educação socialista é aquela que contribui para a superação da ordem dominante, projetando uma sociedade emancipada que amplia universalmente as condições de existência de todos os indivíduos, pois a única justificativa histórica para a riqueza produzida na sociedade está no enriquecimento da essência humana. A despeito da formação intelectual dos indivíduos, nos limites de uma sociedade de classe do tipo capitalista, Marx e Engels ponderam:

Mesmo se, em certas condições sociais, cada um fosse um pintor notável, isso não significaria necessariamente que cada um fosse, além disso, um pintor original, de modo que também aqui a diferença entre o trabalho “humano” e o trabalho “único” se mostra um puro absurdo. Sob uma organização comunista da sociedade,

permanece, de todo modo, a subsunção do artista à “estreiteza” local e nacional – que decorre puramente da divisão do trabalho – e a subsunção do indivíduo a esta arte determinada, de modo que ele é exclusivamente pintor, escultor etc., e até mesmo o nome de sua atividade expressa continuamente a estreiteza de seu desenvolvimento social e sua dependência da divisão do trabalho. Numa sociedade comunista não há nenhum pintor, mas, no máximo, homens que, entre outras atividades, também pintam. (MARX; ENGELS, 2007, p. 381).

Com isso, à medida que há um enriquecimento social igualitário, a miséria espiritual que se produz numa sociedade de classes deixará de existir, pois as transformações quantitativas e qualitativas de um modo de produção igualitário resultarão num desenvolvimento significativo material, e subjetivamente nos indivíduos, e, por conseguinte, na totalidade social. Por outro lado, a incapacidade do capitalismo para resolver os problemas de suas crises estruturais e sociais impossibilita-o de construir uma educação onmilateral e sem contradições. E é sempre bom não esquecer que mesmo que o trabalho assuma o papel central no advento de uma sociedade socialista e, posteriormente, comunista, a educação terá uma importância bastante específica nos momentos cruciais que irão anteceder e também suceder à nova estrutura social.

A educação como instrumento de desenvolvimento contínuo de consciência socialista possui responsabilidades significativas no processo de emancipação da sociedade, como força desmistificadora contra uma cultura de servidão (que naturaliza as relações no capitalismo), proporcionando uma consciência social contínua diferente do que ocorreu nos países pós-capitalistas, em que o Estado soviético conduziu autoritariamente o processo revolucionário, sem o efetivo contributo da educação, especialmente como veículo para o desenvolvimento de uma consciência autônoma para reconhecer a importância de superação do controle do capital sobre o trabalho. Para Mészáros (2008, p. 110), “o único órgão social capaz de satisfazer o preceito histórico vital em questão é a educação firmemente orientada ao desenvolvimento contínuo da consciência socialista”.

Não é surpresa para ninguém que a educação ofertada no mundo capitalista propaga a ideia de que a ordem existente é a única possível no mundo, e a melhor alternativa de sociabilidade, dada a grande capacidade de desenvolvimento que este modo de produção apresenta. A educação como categoria social histórica toma para si os valores da sociedade em questão, porém ignora como reagirá uma determinada subjetividade, pois, além de se manifestar mediante contradições que lhe são inerentes, não elimina as condições objetivas e individuais de se contrapor ao capital. Enquanto a sociedade estiver limitada aos horizontes do capitalismo, os indivíduos serão levados a assumir as concepções de mundo sob a

perspectiva de uma sociedade de classes. Sobre os limites da educação capitalista, Mészáros observa:

A orientação educacional dos indivíduos [...] segue o mesmo caminho, diretamente dominado pelos problemas da imediaticidade capitalista. Sua consciência temporal, no que concerne ao “futuro”, se restringe ao *tempo presente* constantemente renovado de sua luta com o poder fetichisticamente limitador da imediaticidade cotidiana: uma luta que não pode em absoluto vencer sob a vigência do tempo de trabalho necessário do capital. (Ibidem, p. 112, grifo do autor).

A educação institucional, no capitalismo, sempre objetiva desenvolver subjetividades que não consigam ver além das necessidades imediatas do capital, voltadas a adquirir conhecimentos “úteis” à produção e à reprodução social, além de cultivar valores ideológicos visando à manutenção da ordem, no “estrito” horizonte temporal da imediaticidade, de maneira que qualquer intenção da educação formal para efetivar uma prática pedagógica voltada aos interesses da maioria, propondo uma mudança da estrutura do modo de produção, tem sido tratada como uma utopia irrealizável, como se pode constatar, caso se observem os programas educacionais, os currículos escolares, os projetos pedagógicos, os sistemas avaliativos e os conteúdos programáticos, além dos recursos midiáticos, que hoje também auxiliam na reprodução do modelo educacional dominante. De modo que “O conceito de *mudança estrutural geral* material e socialmente plausível, vem mencionar seu *caráter desejável e legítimo*, deve permanecer, nos termos do sistema educacional dominante, como absoluto tabu” (Ibidem, p. 112, grifo do autor).

Dessa forma, o que deve se colocar como uma questão ineliminável para se chegar à verdadeira emancipação do homem em sua genericidade é a superação da sociedade capitalista, pois estando subsumidos aos estreitos limites do capital, de forma genérica, os indivíduos são levados a uma perspectiva que não vislumbra um horizonte pródigo para a humanidade, de modo que o futuro aponta tão só para a barbárie. Desse modo, a educação sistemática na sociedade capitalista atende aos problemas imediatos que se apresentam devido à instabilidade do próprio sistema econômico, de maneira que os educandos ficam confinados à lógica da mais-valia e dos valores de troca, e o trabalhador não passa de uma mercadoria, preso na consciência do tempo presente, num movimento que recai sempre na reprodução dos elementos que figuram o homem na atualidade histórico-social, ocultando a real possibilidade do *para-si* a todos os indivíduos e a sua genericidade.

A educação socialista, ao contrário, não pode cumprir seu preceito histórico sem dar o devido peso aos objetivos transformadores abrangentes essencialmente importantes vinculados a seu horizonte temporal apropriado. Por certo, isso não

significa que os objetivos mais fundamentais da mudança estrutural devam ou possam ser deixados para um futuro distante, por conta da perspectiva inevitavelmente de longo prazo de sua plena realização. Ao contrário, é uma característica proeminente dos problemas que devem ser confrontados no curso da transformação socialista que as tarefas imediatas não possam ser separadas e convenientemente isoladas dos desafios de longo prazo e mais abrangentes, muito menos opostas de maneira autojustificada – como no passado – a eles. (MÉSZÁROS, 2008, p. 113).

A educação socialista, de modo distinto à educação numa perspectiva capitalista, reconhece o processo histórico e suas necessidades imediatas, mas sem perder o objetivo maior, em longo prazo, e fundamentalmente vinculado ao momento temporal adequado. Isso não significa que a busca da *igualdade substantiva* se perca num futuro remoto. Um dos fatores mais importantes para a realização do projeto socialista é a capacidade de os sujeitos envolvidos, num processo de consciência e autoconsciência, assumirem o momento de transformação ampla da realidade, pois a função da educação no desafio histórico de sair da pré-história em que todos se encontram está no desenvolvimento contínuo da consciência socialista, completamente fundada na realidade social (MÉSZÁROS, 2008).

Pode-se concluir, portanto, que é inerente à ordem do capital a criação de valores antagônicos à existência digna para a maioria dos homens, de tal modo que a educação é afetada por condicionantes que necessitam internalizar a aceitação e a conformação com o que é imposto pelo sistema econômico. Assim, a “educação” é submetida a condições tão degradantes como qualquer outra categoria social ou como qualquer outra relação que se estabelece em seu interior, porém, a educação como medida de desenvolvimento de uma consciência antagônica ao capital, proporciona a autoeducação radical dos indivíduos sociais, a fim de se lançar num movimento prático-revolucionário que assume um caráter de massa, e não deve ser de maneira nenhuma particularizada (MÉSZÁROS, 2008). Para Mézáros, o êxito do projeto socialista depende da consciência dos indivíduos focada numa efetiva transformação social:

[...] a consciência e a autoconsciência dos indivíduos particulares quanto a seu papel como indivíduos sociais responsáveis – sua consciência clara de sua *contribuição específica imediata*, mas escolhida de forma autônoma, à transformação *oniabrangente* contínua – é uma parte *integrante e essencial* de todo êxito possível. Pois eles não podem alcançar propriamente nem mesmo seus objetos relativamente limitados sem perceber e avaliar de maneira autoconsciente a relevância de sua atividade particular na estrutura transformadora mais ampla – que desse modo eles mesmos constituem e conformam de modo autônomo –, como integrante ao tempo histórico circundante criado continuamente por uma sucessão de gerações, inclusive a deles. (Ibidem, p. 114, grifo do autor).

Desta forma, a educação numa perspectiva socialista procura desmitificar as marcas aparentemente permanentes da ideologia burguesa, cujo discurso ideológico funda-se na condição intransponível e qualitativamente superior do capital a qualquer modo de produção que existiu ou que possa vir a existir. Esta apologia que vem sendo repetida há pouco mais de dois séculos deu origem às raízes imaginárias de uma falsa consciência voltada para a classe operária, que corrobora a preservação de um ordenamento social de desigualdades e que se contrapõe à sua larga capacidade produtiva. Portanto, a intervenção da educação, institucional e/ou não institucional, como caminho para suprimir a reprodução social da ordem burguesa, contrapondo-se a um sistema de desigualdades, contribui significativamente rumo a outra forma de sociabilidade que, ao contrário do capitalismo, deve se estabelecer sobre uma igualdade substantiva.

4.3 Crise na educação, consciência e emancipação humana

De acordo com o mito bíblico da origem do homem, Deus advertiu tanto Adão quanto Eva dos perigos de comer o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. Como já é sabido, Eva, convencida pela serpente, desobedeceu e ainda persuadiu Adão a também comer do fruto proibido. A consequência disso, segundo a Bíblia, foi que entre os muitos castigos determinados por Deus, o homem a partir daquele momento teria de trabalhar para ganhar o seu sustento: “[...] em fadigas obterás dela [da terra] o sustento durante os dias da tua vida”. Eis o castigo dado ao homem por ter se aventurado no conhecimento que só era permitido ao Criador, pois, conforme os dogmas cristãos, bem-aventurados os humildes de espíritos, aqueles ignorantes que permanecem puros diante da maldade do mundo.

Percebe-se, portanto, que em períodos anteriores ao capital, a ideologia precisava da ignorância para justificar a ordem de coisas impostas pelo poder dominante, atribuída aos mistérios do destino ou às designações divinas que concediam a certos indivíduos ou grupos étnico-sociais o direito de se elevar acima de toda a sociedade, de modo que as classes subalternas sofriam com os desmandos dos “representantes” destas entidades transcendentais (Javé, Zeus, Brahma, Ahura Mazda etc.). Exceto no capitalismo, a ignorância serviu de apoio ideológico à manutenção da sociedade de classes em todos os processos históricos de dominação, já que para o modo de produção capitalista é necessário que os indivíduos dominados adquiram determinados conhecimentos necessários à produção de mercadorias, associados, fundamentalmente, a um bem elaborado mecanismo ideológico de naturalização

das relações sociais, que, de fato, exerce de maneira semelhante a dominação praticada em outros momentos históricos. Segundo Marx:

Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência, a constante produção de uma superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a muda coação das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. (MARX, 1996, p. 358-359).

Assim, na sociedade capitalista a doutrinação ideológica torna-se muito mais elaborada do que em outros momentos da história, visto que alguns complexos sociais, como a religião, já não reproduzem com a mesma força argumentos que em períodos específicos da história asseguraram a passividade dos indivíduos; porém, no mundo contemporâneo, outros mecanismos são utilizados com uma eficácia ainda maior, a fim de internalizar valores, concepções e comportamentos que se ajustem aos interesses da classe dominante. Além disso, o próprio aumento da superpopulação relativa provoca no proletariado uma identificação com determinados comportamentos que são esperados pelo capital, haja vista que o desemprego estrutural torna mais instáveis os postos de trabalho nos dias atuais. Dessa forma, o grande desafio das instituições de ensino capitalistas é aliar educação e, ao mesmo tempo, doutrinar os indivíduos à lógica das relações sociais impostas pelo modo de produção burguês, observando-se que a ignorância quase absoluta em outros modos de produção era um fator fundamental para a vigência do poder dominante.

Portanto, em outros momentos históricos, o fato de a maioria dos indivíduos não terem acesso a uma educação formal favorecia o domínio daqueles que detinham o poder. A Bíblia é um bom exemplo do que está sendo dito, um livro já em si mesmo doutrinador, que foi manipulado durante séculos para atender aos interesses do clero, de qualquer senhor feudal ou de qualquer imperador que assim o quisesse, uma vez que a maioria da população era composta de analfabetos que nem sequer imaginavam o que verdadeiramente estava escrito no “livro sagrado”. De maneira contrária, o capital tem por finalidade educar as classes subjugadas, mas sempre associando esta educação à perspectiva da sociedade capitalista, para que os trabalhadores se tornem úteis e cada vez mais alienados no processo de produção de mercadorias. A educação sob o capitalismo indica que se devem conservar os trabalhadores conhecedores do mínimo necessário ao funcionamento da ordem social burguesa, inclusive das possibilidades históricas que apontam para a superação deste sistema.

Deste modo, o capital necessita manter todos os indivíduos, mormente a classe trabalhadora, estranhados das relações sociais fundadas num ordenamento socioeconômico que forçosamente precisa de sujeitos doutrinados, comportados e ideologicamente de acordo com a realidade posta, e ainda com conhecimentos técnicos e habilidades que são necessários para a produção e a reprodução de sua lógica econômica dominante. Engels, sobre a Inglaterra do século XIX, afirma que:

[...] quanto mais baixa se encontra uma classe no seio da sociedade e mais inculta no sentido corrente do termo, mais próximo está do futuro e do progresso. Isto é, em suma, o que caracteriza toda a época revolucionária que deu lugar ao cristianismo, disse-se “bem aventurados os pobres”, a “sabedoria deste mundo se faz loucura” etc. (ENGELS, 2004, p. 53).

Engels denuncia o quanto a educação formal da Inglaterra do século XIX produzia indivíduos doutrinados ao invés de possibilitar uma subjetividade que pudesse superar a ignorância social estabelecida pelo capital daquele período. Segundo ele (Ibidem, p. 53-54), “Enquanto que na Alemanha o movimento parte não só da classe culta, como também dos atuais, na Inglaterra o setores cultos, inclusive os inteligentes, são cegos e surdos a todos os sinais dos tempos”. Essa afirmação de Engels confirma mais uma vez a análise realizada por Marx quando este entende que a miséria do mundo material determina também as manifestações espirituais daquela sociedade que está sendo reproduzida. Mesmo a classe dominante tendo acesso a uma educação superior à que é concedida aos trabalhadores, sofre, de modo semelhante, os limites e as alienações do modo de produção capitalista. Marx em *O Capital* expõe como é tratada a educação dirigida à classe trabalhadora:

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação e treino, que custam uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para sua produção. (MARX, 2008, p. 202).

O fato é que em cada época a classe que domina deve manter o mais tempo possível uma grande massa de indivíduos submetidos a crenças e valores que justificam a ordem posta, seja por princípios teológicos, seja a partir de uma lógica natural da essência que converte qualquer comportamento humano numa substância inata. Ou, como é característico na sociedade capitalista, o temor de se tornar parte da massa de desempregados força os trabalhadores a aceitarem qualquer tipo de argumento ideológico do capital como também

qualquer tipo de treino mental para exercer determinadas funções laborais. Para Mariano Fernandez Enguita:

Para Marx a coisa é muito mais simples, já que não pretende que o ensino em si sirva para inculcar o amor a nada nem para seguir velozmente as escarpas da autoconsciência. Trata-se, simplesmente, de responder à realidade da exploração do trabalho infantil e assegurar a todos um mínimo de formação e certa proporção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (ENGUITA, 1993, p. 320).

Portanto, Marx entende que a educação (no sentido estrito) é encarada na sociedade de classes, sobretudo na ordem do capital, como uma maneira de assegurar conhecimentos bem delimitados que proporcionem aos trabalhadores o estabelecimento de saberes minimamente necessários à produção industrial e em outras empresas do capital. E isso não ocorre apenas em formações técnicas para o trabalho, pois desde os primeiros anos da escola já se pretende inculcar valores, comportamentos e treinos mentais que capacitem cognitivamente os indivíduos para reproduzirem material e intelectualmente as necessidades do sistema econômico, especialmente durante as crises recorrentes do capital. Contudo, como insistentemente se tem tratado no decorrer deste trabalho, o poder dominante sobre as instituições de ensino não garante que as estratégias ideológicas utilizadas pelo capital exerçam de modo eficiente a doutrinação das ideias capitalistas, dada a impossibilidade de se precisar o comportamento de um indivíduo, por mais que ele esteja sob forte influência de uma determinada ideologia. Ou seja, nenhum processo da intervenção da realidade pode ser previsto de maneira absoluta, nem mesmo aqueles objetos inertes da natureza que sofrem a ação transformadora direta dos homens; menos ainda aqueles que se referem às posições teleológicas que procuram inculcar na consciência de um indivíduo uma determinada maneira de pensar e agir.

A teleologia é uma categoria histórica que surge a partir da realização da consciência humana e que intervém no mundo real, embora também sofra a intervenção do mundo material na consciência. Nesta relação codeterminante complexa é impossível prever que reações os homens terão numa dada circunstância. Isso demonstra o caráter não previsível e dependente das decisões alternativas dos homens em face da realidade posta. Segundo Enguita:

A proposta educativa marxiana tem, pois, por várias razões, os trabalhadores como alvo. Para Marx, estes são a classe revolucionária, e seu fortalecimento, inclusive seu fortalecimento cultural, é um objetivo prioritário. São os trabalhadores a classe explorada pelo capital, e seus direitos os primeiros que precisam ser definidos. Na sociedade futura, o socialismo e o comunismo, todos os homens e mulheres serão,

de uma forma ou de outra, trabalhadores, de modo que o mais importante não é fazer excessivas indagações sobre as possíveis fórmulas transitórias da educação. (Ibidem, p. 323-324).

Ainda que se reconheça a imprevisibilidade da educação, também se reconhece a ampla influência que ela exerce na vida dos homens, não só na internalização dos valores sociais e comportamentos tidos como corretos, mas na conservação de todo um aporte cultural que possibilita à sociedade humana produzir novas objetivações. Entre essas novas criações e recriações humanas pode estar a construção de um novo tipo de sociabilidade e, conseqüentemente, de novas relações humanas. Colocar a classe trabalhadora ante novas concepções em detrimento da ideologia do capitalismo é fundamental para que se possa traçar um quadro de resistência e da realidade que se pretende atingir. Embora a educação, no modo de produção capitalista, esteja preponderantemente determinada por interesses econômicos e ideológicos da classe dominante, possui também elementos que devem ser apreendidos pelos trabalhadores, no intento de lançar mão de um projeto de sociedade para além do capital.

A questão que não pode ser esquecida está justamente no tipo de educação que vem sendo destinada às classes subalternas e quais os seus objetivos, já que as escolas públicas, de forma geral, dirigidas aos filhos dos trabalhadores sofrem de problemas estruturais e de um gradual rebaixamento na subjetividade dos indivíduos, em prol da manutenção da ordem social a serviço do poder dominante.

Compreende-se que embora a educação privilegie a preservação do *status quo* da sociedade capitalista, os *educadores educados* devem transmitir conhecimentos ricos em conteúdos, e não de qualquer conteúdo; essa é a tarefa daqueles que estão empenhados com os mais profundos valores científicos da verdade, cuja orientação ideológica não seja transmitir conhecimentos estanques, que somente venham confirmar as “verdades” requeridas pelo capital, que introjetam nos indivíduos os valores democráticos e cívicos como ideal da máxima liberdade que se pode alcançar. Ivo Tonet (2005, p. 225) assevera que “[...] a formação do cidadão, pressuposto como homem livre, não pode ter este objetivo maior, uma vez que a cidadania não é sinônimo de liberdade efetiva e plena”. Porém, essa proposição a respeito da cidadania não nega completamente tal categoria, apenas não a concebe como um fim em si mesma. Ter a cidadania como um fim em si mesma seria confirmar a a-historicidade dos homens, uma vez que o mundo estaria preso a princípios de liberdade que aprovam o poder de uma classe sobre outra, que necessita de uma concepção abstrata de homem e de liberdade para regular o ordenamento social capitalista. Tonet esclarece:

Nesse sentido, entendemos que o primeiro requisito para conferir à atividade educativa um caráter emancipador é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana. Se é verdade que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, então não há dúvida de que só se pode saber quais meios são adequados quando se tem clareza acerca do fim a alcançar. (TONET, 2005, p. 226).

E esse é o grande desafio para os educadores, pois como o próprio Marx afirma na terceira tese sobre Feuerbach, “os educadores precisam ser educados”. Como intervir na consciência dos outros indivíduos quando o próprio educador está completamente, ou quase, envolvido com os pensamentos, desejos, ideias, valores etc. atrelados à ideologia burguesa? Como o educador alienado pode desempenhar a tarefa de desalienar outros indivíduos? Felizmente, os indivíduos não dependem exclusivamente da educação formal para elevar suas condições ideológicas a patamares que oferecem a oportunidade de pensar a sociedade além do que está posto pelo capital. Mas, sem dúvida, se houvesse *educadores educados*, no sentido conferido por Marx, a consciência de superação da ordem dominante ganharia um reforço importante, senão fundamental, para a ruptura com o capital. Tonet entende que:

O próprio pensamento marxista, que deveria ser o instrumento teórico mais adequado, atravessa uma crise profunda e tende, em suas versões mais difundidas, a diluir cada vez mais a radical diferença entre as perspectivas do capital e do trabalho, gerando, assim, uma enorme confusão. (Ibidem, p. 228).

Logo, presume-se que a crise que se instala nos complexos sociais corresponde à crise material em que o capital se arrasta desde o final da década de 1970. Além do mais, a crise do marxismo não significa jamais a sua superação ideológica, ou a superação de toda e qualquer ideologia, e sim o rebaixamento da subjetividade diante da miséria gerada pelo capital. No período mais avançado da história humana no que diz respeito a recursos tecnológicos, em alguns pontos do planeta milhares de indivíduos sofrem com a falta de água e comida; no momento em que o capital alcança sua maior capacidade produtiva, milhares de pessoas estão condenadas a subumanidade, numa situação inferior à de períodos históricos que não possuíam, nem de longe, as atuais possibilidades do capital. Apesar disso, pensar numa sociedade igualitária tornou-se *démodé*.

Deste modo, a crise na teoria marxista, à qual Tonet se refere, não significa a extinção da ideologia marxista, ou mesmo o fim da ideologia burguesa, só possível com o fim da sociedade de classes. Aqui está a estratégia ideológica dos ideólogos do capital: propagar o anacronismo da ideologia, da sociedade de classes, do proletariado etc., sem haja algum tipo de superação do modo de produção existente, pois de acordo com o pensamento pós-moderno,

estariam na sociedade democrática as condições e possibilidades de maximizar a humanização do homem e da liberdade, ou seja, estaria comprovado o fim da história. Disso não escapa a educação, pois “[...] a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 272-273). Mézszáros ainda afirma que:

Essa “interiorização”, desnecessário dizer, não pode ocorrer sem o efeito combinado de várias formas de “falsa consciência”, que representam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a exposição direta, “natural”, dos objetivos e desejos dos indivíduos. “Normalmente” – isto é, quando a produção de mercadorias se processa tranquilamente, apoiada por uma demanda individual em expansão – a “ideologia do consumidor”, refletindo a estrutura material da sociedade, predomina na forma de criação do “consenso” necessário à fácil aceitação de pseudoalternativas como escolhas genuínas, com as quais o indivíduo manipulado é confrontado tanto no mercado econômico como no político. (Ibidem, p. 273, grifo do autor).

Sendo assim, a própria dinâmica imposta pelo modo de produção no capital estabelece as relações e o comportamento dos homens mediante a alienação necessária para que se mantenham as estruturas sociais capitalistas. Tudo o que se encontra na sociedade, de maneira inevitável, responde às imposições econômicas da produção de mercadorias, desde a produção e consumo às relações pessoais que se constituem no cotidiano imediato, de modo que são aceitos os fundamentos democráticos burgueses como alternativa viável para se combater as desigualdades, convencendo-se disso até mesmo intelectuais que historicamente sempre combateram a sociedade de classes e buscaram apoio no pensamento marxista. A democracia liberal como um sistema político-social de perene desenvolvimento e aperfeiçoamento conduz à compreensão de que o objetivo da esquerda não deve ser a superação radical da sociedade de classes, mas tão só lutar por garantias e direitos nos limites do capital. A educação, assim, procura incutir em cada educando a aceitação das estruturas socioeconômicas capitalistas. Por conseguinte, acredita que o segredo de uma existência humanizada depende da responsabilidade pessoal de se conseguir um trabalho que possibilite uma determinada ascensão social. Fica, portanto, a educação incumbida de transmitir habilidades e informações adquiridas nos sistemas de ensino, de modo que tudo leva a grande massa da população mundial a crer na “verdade” da não-ideologia do capitalismo contemporâneo. Desta maneira:

A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo. Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a “ponta do iceberg”. O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não

estiver *de acordo* com a estrutura *educacional geral* – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva – da sociedade em questão. (Ibidem, p. 275, grifo do autor).

Se Mészáros estiver certo, e pelo que tudo indica, está, a educação, entre outros complexos da sociedade, está integrada aos processos sociais que nascem da economia capitalista. Por isso a crise que se apodera da educação assume, na verdade, as qualidades reflexivas da crise estrutural do capital, não podendo separar uma coisa da outra, de modo que qualquer problema que afete as estruturas da sociedade também se refletirá em todos os complexos sociais que dela se originarem. Pode-se imaginar, portanto, que num modo de produção baseado no trabalho associado de uma sociedade igualitária e humanamente emancipada, o desenvolvimento educacional conseguiria gerar efeitos infinitamente superiores aos conquistados no capitalismo, visto que o tempo livre disposto aos homens numa sociedade verdadeiramente livre tem por objetivo o desenvolvimento integral da capacidade intelectual dos indivíduos. Além disso, os homens podem ter o descanso que precisam para melhor assimilar os conteúdos científicos transmitidos pelos espaços educacionais, sem esquecer que o conhecimento não estará restrito às necessidades de uma classe social dominante, já que a práxis educativa deverá estar fundada nas verdadeiras necessidades humanas, individuais e/ou sociais. Enquanto isso não acontece, as instituições de ensino produzem mentes servis às relações sociais da produção alienada. Conforme Mészáros:

A “contestação” da educação nesse sentido mais amplo é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos de “interiorização” por meio dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos. (Ibidem, p. 275).

O projeto de educação pensado e colocado em prática pela escola capitalista está comprometido com uma qualificação profissional que atenda aos fins econômicos, promovendo a submissão à lógica do capital e a formação de indivíduos que assumam o controle político da sociedade não para romper, mas para preservar as estruturas materiais dominantes capitalistas. Desse modo, a formação intelectual, quando não é extremamente medíocre, preocupa-se em criar um corpo de intelectuais treinados para defender a qualquer custo os interesses dominantes. Entende-se, portanto, que a produção intelectual no modo de produção de mercadorias elabora estratégias de formação, baseadas em suas necessidades imediatas, de uma força de trabalho mais qualificada num determinado ramo produtivo ou numa formação que esteja estrategicamente colocada na sociedade para proteger o regime capitalista. As mudanças da educação no interior do capital, por mais bem-intencionadas que

sejam, não podem suplantar a força material que a rege, pois a educação deverá qualificar trabalhadores e condicioná-los aos valores ideológicos relevantes à classe dominante. E mesmo uma atividade educativa emancipadora não pode resolver os problemas estruturais da ordem econômica.

Ao longo de toda a história da educação contemporânea surgiram várias mentes bem-intencionadas que acreditavam nas possibilidades de uma sociedade igualitária através da educação; contudo, em vez de centralizar as transformações sociais na estrutura que dá origem à educação, centralizavam as mudanças a partir da subjetividade. Não se transforma a realidade sem que se assuma uma posição radical ante as estruturas do mundo real; essa inversão de posições está ancorada no mais genuíno espólio de Hegel. Mészáros afirma que:

O próprio Marx tentava apaixonadamente explorar os meios para realizar as mudanças transformadoras onabrangentes necessárias para se contrapor em uma base historicamente sustentável à progressiva tendência destrutiva do sistema do capital. Ele estava plenamente ciente do fato de que sem a dedicação consciente das pessoas a realização da tarefa histórica monumental de instituir uma ordem sociometabólica radicalmente diferente e viável de reprodução não poderia obter êxito. A força intelectual persuasiva da apreensão teórica, por mais bem fundamentada que fosse, não era por si só suficiente. O modo como formulou esse problema, com grande senso de realidade, foi o reconhecimento de que “não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente compelir ao pensamento”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 116).

As proposições de Mészáros demonstram que mesmo dando a devida importância à subjetividade nos processos de transformação social, estão na realidade os fundamentos últimos para a transformação da sociedade, de modo que o pensamento deve estar subsidiado pela realidade, e não o contrário, pois o campo de enfrentamento entre as classes sociais faz-se no mundo concreto, e os embates ideológicos constituem apenas uma parte do confronto. Assim, o trabalho teórico não pode perder a noção do mundo real que deve ser transformado, pois é nele que devem se orientar os *educadores educados* em suas atividades emancipadoras. Segundo Marx (2008, p. 14), “[...] a teoria em si torna-se também uma força material quando se apodera das massas”, e sua base deve se fundar nas necessidades humanas de uma sociedade quantitativa e qualitativamente superior à existente, evitando as teorias pedagógicas idealistas, desprovidas de efeito objetivo. Para Mészáros:

[...] a ordem sociometabólica, ora profundamente resguardada, do capital se caracteriza pela dominação do *controlador* – isto é, pela conotação positiva perniciosamente conferida ao desperdício e à destruição – que carrega consigo a degradação da ‘educação’ ao condicionamento conformista das pessoas que devem “internalizar” as exigências destrutivas suicidas do sistema do capital no espírito adequado à manutenção e à ampliação do contravalor. (MÉSZÁROS, 2008, p. 120, grifo do autor).

Isso implica o envolvimento dos *educadores educados* para suscitar na consciência dos indivíduos da classe trabalhadora uma ruptura radical com a sociabilidade burguesa, visto que “[...] somente nesse processo podem os indivíduos sociais tornar-se simultaneamente educadores e educados” (Ibidem, p. 121). Sem que haja um povo educado numa perspectiva teórico-ideológica para além da lógica capitalista, o advento de superação da sociedade de classes se mostra inviável, uma vez que somente as condições objetivas não são suficientes, pois sem uma intervenção intelectual baseada nos valores éticos da igualdade substantiva e da emancipação humana, os homens permanecerão ainda por muito tempo sob o jugo de uma classe que domina, sobretudo quando a educação que vigora no sistema capitalista tem propósitos que se distanciam dos valores igualitários. A agenda educacional inscrita sob a lógica dominante tem a finalidade de constituir consciências que pensem com e para o capital, tendo em vista as necessidades do cotidiano, a adaptação, a flexibilidade cognitiva e a subserviência ideológica:

O papel autônomo da educação autoeducadora na apreensão e na adequada adaptação dos expedientes mediadoras da sociedade de transição é o construtor necessário da continuidade positiva. Ele é a *história viva*, conforme se desdobra na direção do futuro escolhido e, ao mesmo tempo, o modo consciente de os indivíduos viverem sua própria história no difícil período de transição. (Ibidem, p. 122, grifo do autor).

Desse modo, a educação a ser realizada pelos intelectuais preocupados com a superação do capital deve-se pautar por elementos mediadores necessários ao período de transição, uma vez que a educação contraposta aos interesses dominantes tem de se despir da alienação imposta pela própria realidade em que estão sedimentadas as estruturas morais, valorativas e ideológicas que perduram há pouco mais de dois séculos. É claro que isso não é uma tarefa fácil, já que o poder de abrangência do capitalismo apresenta-se maior que qualquer outro modo de produção do passado, amparado pelos meios de comunicação, religião, leis educacionais etc., e apesar de a acessibilidade as informações ser mais fácil, o processo de estranhamento provocado pela indústria do consumo, pela ideologia do mérito e do poder que legitima a ordem posta é ainda maior. Assim, a educação no interior das instituições de ensino consegue concentrar todos os mecanismos ideológicos utilizados no cotidiano, desde a religião até a utilização de recursos tecnológicos financiados por grandes organizações comunicativas. De acordo com Laval:

Em 40% das *Middle e High Schools* dos Estados Unidos, a jornada de aulas começa pelo telejornal e os anúncios publicitários do Canal Um, a rede de atualidades para os alunos, que é financiada pelas campanhas de publicidade. Lançado em 1989 por Claris Whittle, um executivo muito controvertido, Canal Um é, provavelmente, o programa de *marketing* escolar mais conhecido e um dos meios mais eficazes de penetração da comercialização nas escolas. (LAVAL, 2003, p. 139).

Em relação à realidade brasileira, o caso é ainda mais grave caso se considere o poder exercido pelas organizações Globo, que mantêm projetos “educativos” com o governo federal, através da Fundação Roberto Marinho, vinculados sempre a interesses comerciais e aos donos do poder político dominante, além de produzirem programas educativos que são transmitidos por todos os canais públicos do país. “Esta invasão publicitária está de acordo com a ideologia do *free marketing*, que não conhece nenhuma limitação, nenhuma fronteira” (Ibidem, p. 142), introjetando as ideias e valores relevantes para doutrinar os indivíduos ao consumo e à aceitação da ordem imposta. Por esse motivo, os *educadores educados* devem aproveitar as contradições da própria ordem econômica para difundir uma ideologia que a esta se contraponha.

Muito embora a educação no capital funcione formalmente em defesa dos princípios ideológicos de manutenção deste modo de produção, podem-se implementar atividades que conduzam os educandos a ir além do que está estabelecido pelos capitalistas, pois a única coisa insuperável no sistema do capital é a miséria por ele gerada e indispensável à sua reprodução. Mézáros evidencia a dualidade encontrada na educação:

Pois, por um lado, é necessário expor – por meio do papel desmistificador da educação socialista – o caráter apologético da cultura há muito estabelecida da *desigualdade substantiva*, em todas as suas formas, para aproximar a realização de única relação humana permanentemente sustentável de *igualdade substantiva* na ordem global historicamente em transformação. E, por outro lado, a intervenção positiva da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, pelo estabelecimento das formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista, é vital para o cumprimento do grande *desafio internacional* de nosso tempo histórico. (MÉSZÁROS, 2008, p. 123-124, grifo do autor).

O duplo caráter apresentado por Mézáros para a educação sistemática no capital, ao mesmo tempo que aliena, apresenta as condições de superação das estruturas econômicas dominantes. De acordo com o pensador húngaro, o sentido apologético disseminado pela cultura capitalista, principalmente pelas escolas, deve ser desmistificado pela educação de cunho socialista, em veemente contraposição às estruturas que corporificam a dominação e que, através de instrumentos ideológicos mantidos pelo Estado, internalizam nos indivíduos a ideologia do fim da história, na qual o ideário neoliberal e pós-moderno ratifica a

incapacidade de se transpor as relações sociais constituídas nesse ordenamento socioeconômico. Mészáros confirma o que vem sendo dito até o momento ao afirmar que:

A crise ideológica de hoje é apenas uma expressão específica da crise estrutural geral das instituições capitalistas. Não temos espaço, aqui, para um exame detalhado desse assunto complexo. Devemos limitar-nos a simplesmente observar alguns de seus aspectos mais importantes. A questão mais importante é que as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas; são construídas sobre a seguinte premissa: “guerra, se os métodos normais falharem”. A cega “lei natural” do mecanismo de mercado, a realização do princípio do *bellum omnium contra omnes* significa que os problemas sociais não são nunca *solucionados*, mas apenas *adiados*; ou, na verdade – como o adiamento não pode prosseguir indefinidamente – transferidos ao plano militar. (MÉSZÁROS, 2006, p. 281, grifo do autor).

Pode-se atestar, a partir de Mészáros, que os “métodos normais” significam que à medida que o aparato ideológico não surte o efeito esperado, o Estado capitalista prontamente terá à sua disposição um aparato militar para resolver essa questão. Isso sugere que uma hora ou outra os efeitos da ideologia não mais poderão justificar as contradições deste sistema. Por conseguinte, nem mesmo o capital, com sua estrutura política e legal, consegue evitar que a força material se imponha diante das relações reais do mundo real, precisando, para isso, manter uma força de poder opressivo em constante alerta.

Todas as evidências até aqui apresentadas demonstram a importância do *educador educado* para ampliar as condições da classe trabalhadora no que se refere à superação da sociedade de classes, pois a formação na perspectiva do trabalho tem por fim retirar o proletário da ignorância à qual tem sido condenado e que o impossibilita de perceber claramente a miséria material e intelectual em que se encontra. Por esse motivo, a educação que se compromete com a emancipação humana deve ter princípios bem definidos quanto às estratégias e às ações adotadas para a missão histórica da classe trabalhadora. Sobre isso Tonet pondera:

Se é verdade [...] que o objetivo fundamental da educação é contribuir para que os indivíduos façam suas objetivações comuns ao gênero humano, para poderem construir-se como membros desse gênero, e tendo em vista que esse objetivo, hoje, tem o nome de emancipação humana, em todas as atividades deverão estar ordenados em função dele. (TONET, 2005, p. 231).

Infelizmente, após a década de 1990, muitos intelectuais, entre eles um número significativo de educadores, renderam-se ao irracionalismo pós-moderno do fim da história, preferindo buscar alternativas vinculadas às concepções liberais e recusando a proposta socialista de ruptura radical com o sistema capitalista. Isso demonstra a fragilidade teórico-

ideológica desses intelectuais, o que os levou a desconhecer as possibilidades concretas que fundam uma sociedade baseada no trabalho associado e na igualdade entre os indivíduos. De modo que as convicções político-ideológicas devem estar amadurecidas nos *educadores educados*, senão qualquer elemento ideológico novo utilizado pelo capital levará à aceitação da insuperabilidade deste sistema econômico. Resta claro que o poder dominante usa todos os instrumentos disponíveis para manter as estruturas sociais intocáveis, desde os ajustes para o enfrentamento das crises a um incisivo e constante arsenal ideológico disposto às instituições sobre seu poder, especialmente a educação institucional. Tonet alerta que:

É necessária uma compreensão, a mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital, das características essenciais das crises por que passa esta forma de sociabilidade; das consequências que daí advêm para o processo de autoconstrução humana; da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana: na economia, na política, na ideologia, na cultura, na educação; e também na forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local. (TONET, 2005, p. 232).

Portanto, não basta conhecer ou se apropriar de conhecimentos científicos, tem-se de “[...] buscar um saber de base ontológica, regido pelo princípio da totalidade e inseparável da afirmação de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social” (Ibidem, p. 233). Na atualidade histórica, esta tarefa implica um esforço maior que no passado, dado o retrocesso ideológico da esquerda nos últimos tempos, sobretudo depois do final da década de 1980, quando as concepções marxianas de sociedade têm sido fortemente combatidas pelos ideólogos do capital, que possuem a seu favor a própria realidade histórica sob o domínio capitalista; e como a ideia dominante corresponde ao poder material dominante, isso torna as atividades emancipadoras um desafio ainda maior, já que a contraconsciência utilizada pelos *educadores educados* exige abnegação e comprometimento no desenvolvimento de consciências independentes, imunes à alienação do modo de produção de mercadorias.

Ainda segundo Tonet, “não é qualquer conceito de educação que é consequente com o objetivo da emancipação humana. Pelo contrário, a nosso ver, apenas um conceito ontologicamente fundado pode ser coerentemente articulado com este objetivo maior” (Ibidem, p. 233). E se a natureza da educação se reporta à “[...] apropriação das objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade” (Ibidem, p. 236), como também a tornar os homens “[...] aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que se apresentarão mais tarde nas suas vidas” (LUKÁCS, 2010, p. 15), entende-se que essas

circunstâncias são impossíveis de ser reproduzidas na ordem do capital, restringindo-se aos estreitos limites dos espaços laborais no neoliberalismo. Logo, os conhecimentos que foram decantados ao longo da história da humanidade são negados às classes subalternas, restando apenas o mínimo para a produção e a reprodução social. Assim, quanto mais próxima a educação estiver de sua verdadeira especificidade, como observam Tonet e Lukács, mais próxima estará de sua tarefa emancipadora. Conforme Mészáros:

Pela primeira vez na história o capitalismo é confrontado globalmente por seus próprios problemas, que não podem ser “adiados” por muito mais tempo, nem transferidos para o plano militar, a fim de serem “exportados” na forma de guerras totais. Tanto as instituições quanto a ideologia do capitalismo monopolista são estruturalmente incapazes de resolver esse problema radicalmente novo. A intensidade e a gravidade da crise educacional-ideológica do capitalismo de hoje são inseparáveis desse grande desafio histórico. (MÉSZÁROS, 2006, p. 282).

Para Mészáros, o desafio histórico requer a urgente transformação das estruturas sociais do capital, sob o risco da barbárie caso o capital continue a se reproduzir irrefreavelmente. Não é difícil concordar com o filósofo quando se observam as condições de existência cada vez piores, principalmente nas regiões periféricas, onde surgem doenças, desertos, inundações ou misérias que agravam ainda mais os problemas dessas regiões historicamente usurpadas pelo imperialismo dos países centrais. Assim, a premência que exige a ruptura com a ordem do capital não depende da boa vontade dos homens, nem de idealismos ou de teorias que acreditam num processo evolutivo-mecânico que inevitavelmente redundam no socialismo. Tem-se a convicção de que a única maneira de instituir uma sociabilidade distinta do capital é mediante a construção de uma estrutura social sem divisão de classes. O fato é que a condição material ofertada pelo capital oferece as possibilidades necessárias à superação do regime capitalista para uma sociedade verdadeiramente emancipada e sem classes, mas a iniciativa de romper com o capital depende exclusivamente do proletariado, classe ontologicamente antagônica à classe dominante burguesa.

Embora a classe trabalhadora não se reconheça neste momento em sua tarefa histórica, as possibilidades existem, devendo os trabalhadores tomar para si a consciência de classe que deve estar presente no ato da transformação social e assumirem uma posição de radicalidade. Nesse sentido, a educação pode dar significativas contribuições, pois mesmo em sua forma institucional sob o comando do capital, dispõe de *educadores educados* para exercer atividades emancipadoras. Além disso, seria pouco razoável admitir que os indivíduos pertencentes à classe dominada respondam da mesma maneira à sistemática doutrinação das

escolas capitalistas. Ao se atentar para o pressuposto que o homem é um ser que responde ativamente a qualquer estímulo da realidade posta, como também às influências ideológicas que entremeiam suas relações sociais, pode-se assegurar que quanto mais se aprofunda a crise do capital, mais urgente se torna o papel da educação como atividade que tem o objetivo de elevar a consciência da classe trabalhadora. De outro modo, a educação somente promove o desenvolvimento de competências e habilidades úteis à produção e à reprodução social da ordem do capital, em sua restrita e interesseira concepção mercadológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história do mundo dos homens, as representações ideológicas nunca se acharam dissociadas dos aspectos materiais num determinado momento histórico. Por isso qualquer manifestação da consciência humana está inelutavelmente vinculada à reprodução das necessidades que lhe garantem a sobrevivência.

Em todo o processo histórico, o pensamento filosófico, antes de chegar a Marx, compreendia o mundo a partir de uma perspectiva lógico-gnosiológica que não dava conta de explicar os fenômenos sociais que comumente ocorriam. Na ausência de um argumento coerente, recorria-se a explicações essencialistas da natureza humana que, de uma forma ou de outra, atribuíam aos homens um comportamento predisposto a agir sempre da mesma maneira. Nessas concepções a sociedade humana estaria fadada à crueldade, ao egoísmo e ao domínio dos indivíduos mais fracos pelos mais fortes. Esse pensamento a respeito da natureza dos homens leva à compreensão de que a sociedade está subjugada a uma lógica inexorável e que as ações e as ideias humanas independem da realidade e do tempo histórico.

Segundo a teoria essencialista, as ideias são manifestações de um comportamento já impresso no ser do gênero humano, correspondendo sempre aos pressupostos que justificam a convivência cindida em classes sociais. Observa-se que desde a Antiguidade os filósofos gregos já adotavam tais concepções, seja no pensamento de Sócrates ou de Platão, ou mesmo na teoria da *Dynamis* aristotélica. Por conseguinte, todo indivíduo se encontra agrilhado à inexorabilidade de um pensar e agir predeterminado.

Já Francis Bacon entende que a consciência é afetada pelas relações do cotidiano com outros indivíduos, por imposições do poder dominante, por meras opiniões ou pela própria imperfeição da linguagem no processo comunicativo. Apesar de o filósofo inglês perceber alguns fatores que, certamente, influenciam na percepção da realidade, não consegue compreender onde essas representações da consciência encontram sua gênese ontológica, elaborando tão só um método baseado em pressupostos que não se fundam numa realidade objetiva.

Somente com Desttut de Tracy a ideologia aparece como uma disciplina filosófica, e a seguir ganhou *status* de ciência das ideias. Mas foi com Kant e Hegel que a categoria da subjetividade constitui os fundamentos que posteriormente delineiam os aspectos formativos da ideologia e das funções sociais que ela assume, dentro ou fora de uma sociedade de classes. Enquanto Kant situa a importância do sujeito em sua capacidade de conhecer, Hegel

consegue maior avanço ao reconhecer a singularidade e a universalidade como categorias reflexivas, chegando à conclusão de que a universalidade é construção de um processo histórico de exclusiva dependência da subjetividade, cujo Estado representa os valores universais para além de qualquer equívoco ideológico.

Somente após Marx é que o fenômeno ideológico, como outros aspectos desenvolvidos pela subjetividade, pôde ser compreendido com base em uma explicação ontológica, que localiza as determinações fundantes do mundo dos homens em sua produção e reprodução econômica. A partir daí, a satisfação das necessidades mais imediatas de sobrevivência deu impulso à própria humanidade do homem, num salto ontológico que o distinguiu qualitativamente dos outros animais superiores que possuem natureza orgânica semelhante, cuja simples singularidade muda, ainda em sua forma pré-humana, transforma-se numa singularidade não mais muda, ou seja, transforma-se num ser social que não apenas se limita à produção de meios para saciar suas necessidades orgânico-biológicas, como também produz uma cadeia de nexos causais que o afasta peremptoriamente das barreiras naturais e os aproxima de processos sociais que inauguram uma nova etapa da história biológica e social do homem.

Isso indica que a categoria trabalho não somente fornece as condições imediatas de sobrevivência ao transformar a natureza, mas também promove, a cada ato de prévia-ideação e objetivação, um aumento significativo de suas capacidades cognitivas, ou seja, a cada processo de subjetivação e objetivação o homem transforma a natureza, mas também transforma a si mesmo. Desse modo, não é a consciência que determina o ser, mas é a forma como os homens organizam a sua produção e reprodução econômica que determina a consciência. No entanto, essa relação dialética entre mundo objetivo e subjetividade não assume maior importância, nem mesmo há uma determinação absoluta de uma sobre a outra. O que se pode considerar, por consequência, é o caráter de codeterminação que existe entre ambas as categorias, estabelecendo apenas o que é fundante e o que é fundado, de modo que “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Assim, o trabalho só pode se objetivar porque os homens “[...] imprimem ao material o projeto que tinham conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual têm de subordinar sua vontade” (MARX, 2008, p. 212). Essa projeção mental do objeto antes de ser realizado, Lukács identifica-a como pôr teleológico primário, uma vez que sem uma subjetivação prévia do que se pretende transformar na natureza, o trabalho jamais pode ser efetivado, já que a realização do trabalho implica um movimento

ordenado entre as forças psíquicas e físicas, que se movem com a mesma finalidade. Assim, de acordo com Lukács (2010), há dois pores teleológicos que são fundamentalmente necessárias à sociedade humana: a teleologia primária, utilizada para projetar na mente o objeto a ser transformado com elementos retirados da natureza; e a teleologia secundária, que pretende inserir na consciência de outros indivíduos uma determinada posição desejada. Segundo Lukács (1986), quanto mais desenvolvida a sociedade, mais autônomos se tornam os pores teleológicos secundários. Logo, a ideologia como pôr teleológico de segundo tipo procura dirimir os conflitos de um determinado momento histórico da sociedade, independentemente de integrar uma sociedade de classes ou não.

A partir disso, pode-se concluir que a educação vem representar os interesses predominantes da sociedade em cada época. Na sociedade primitiva, os saberes e os valores dos antepassados eram transmitidos de geração em geração para conservar o bem comum daquele modelo de sociedade. Já numa sociedade de classes, os conhecimentos e as demais produções intelectuais ficam ao arbítrio das classes dominantes, restando para os dominados apenas os conhecimentos necessários para a produção e a reprodução do ordenamento social vigente, bem como uma sistemática doutrinação ideológica.

No modo de produção capitalista, a doutrina ideológica do capital consegue ampliar consideravelmente seu campo de ação, dado o caráter mais abrangente desse sistema econômico. Outra particularidade da ideologia no capital, sobretudo ao final dos anos de 1980, é a ampla defesa do fim da ideologia. Nada mais cômodo para o capital que internalizar nos indivíduos uma falsa consciência que proclama qualquer posição contrária a este regime econômico como uma utopia anacrônica à “evidente” vitória do capital sobre o trabalho.

Contudo, apesar de a educação ser organizada institucionalmente pelo Estado do capital, as contradições que emanam de suas relações sociais não ficam circunscritas aos arredores da escola; ao contrário, são igualmente reproduzidas no seu interior, de modo que a transformação da escola num espaço que favoreça a formação omnilateral não se pode concretizar enquanto esta for regida pela lógica capitalista. Muito embora a dominação material capitalista imponha a forma de pensar, de elaborar ideias, de reproduzir valores, comportamentos e que tipo de conhecimento deve ser aprendido, não impede que se desenvolva uma contraconsciência comprometida com a emancipação humana, pois mesmo que a escola seja instituída para formar trabalhadores submissos e com saberes restritos à produção de mercadorias, torna-se impossível garantir que os efeitos provocados num indivíduo durante décadas de exposição à ideologia dominante na escola possam comprometê-lo por toda a vida a reproduzir as expectativas do capital, como acreditam os

crítico-reprodutivistas, já que o complexo dos complexos que Lukács identifica na sociedade também é representado em todas as relações sociais constituídas no cotidiano das instituições de ensino.

Os equívocos das concepções defendidas pelos críticos reprodutivistas resultam num beco sem saída, pois retiram da educação, como de outras categorias sociais erguidas em solo capitalista, as possibilidades de se desenvolver uma subjetividade que se contraponha à ordem dominante. Isto é, a rigidez em defesa do “assujeitamento” ou da violência simbólica, segundo a teoria crítico-reprodutivista, que representa um forte arcabouço teórico para algumas teorias pedagógicas, arrebatam os homens de tal maneira que o incapacitam de tomar decisões, impossibilitando sequer imaginar a superação da ordem burguesa, uma vez que a consciência falseada pelo assujeitamento ideológico ou a não-consciência provocada por uma cultura que vela e naturaliza as relações sociais, sistematicamente desenvolvidas e principalmente difundidas pela escola, impedem uma postura crítica e radical na sociedade.

Para Althusser (1988), a única forma de se resguardar da falsa consciência imposta pela ideologia encontra-se na ciência, como se esta estivesse alheia aos interesses do capital e não sofresse as suas intervenções. De modo contrário, Lukács (2010) compreende que a ideologia não é uma categoria social de uso exclusivo da classe dominante, haja vista que é “[...] um instrumento de luta social que caracteriza qualquer sociedade [...]” (LUKÁCS, 1986, p. III). A existência social da ideologia pressupõe conflitos que derivam de uma sociedade que não precisa necessariamente ser de classes, mas que devem ser enfrentados no plano socioeconômico, pois supor que os embates são determinados no campo das ideias significa deslocar a realidade para a imaginação ou para representações que dispensam a transformação das bases materiais.

Desde o final da década de 1970, a crise estrutural que se abateu sobre o capital não compromete somente alguns setores produtivos, regiões, países ou complexos sociais, mas toda a estrutura da sociedade e, por conseguinte, toda a superestrutura. Por isso, a crise do capitalismo contemporâneo afeta inclusive categorias sociais importantes para a conservação do regime político, deixando a ordem econômica suscetível a contradições nunca antes evidenciadas noutro período histórico. As pseudossoluções encontradas pelo capital, ao longo da história, conduziram o modo de produção capitalista a uma crise em sua estrutura que não pode ser dissolvida com medidas parcializadas.

Devido à instabilidade de sua organização socioeconômica, o capital anuncia o fim das ideologias como uma maneira de desacreditar qualquer investida contra sua fragilizada economia. Assim, o pessimismo pós-moderno e suas *minicertezas* encontram nas instituições

de ensino de todos os níveis e modalidades uma forma de reverberar sua doutrina – da pré-escola às pós-graduações; logo, as escolas submetidas ao pensamento neoliberal pós-moderno condicionam o aprendizado às bases e treinos cognitivos que adestram os indivíduos para as necessidades das fábricas, empresas ou de qualquer setor de trabalho no interior do capital. Dessa forma, na contemporaneidade, a escola crítica, humanista e cidadã torna-se intrinsecamente atrelada à preservação do *status quo*, ainda que isso leve a sociedade humana à barbárie, *se tivermos sorte* (MÉSZÁROS, 2003).

A não-ideologia defendida pelos ideólogos burgueses, portanto, representa a ideologia daqueles que dominam e pretendem afirmá-la como consciência geral para todas as classes sociais, num período histórico em que a crise do capitalismo carece do máximo de adaptação e conformismo possível. A educação cumpre, assim, papel fundamental para realizar tal propósito, no que confere adequar a consciência dos educandos a uma cognição que respeite os interesses mercadológicos dominantes da economia capitalista, além de desenvolver medidas preventivas que procuram anular as possibilidades do aparecimento de movimentos sociais que se insurjam contra o capital.

Percebe-se, sobremaneira, que a teoria do fim das ideologias aponta para uma alternativa social que, demagogicamente, não se aproxima de nenhuma posição ideológica, encontrando recanto, de modo contraditório, na ampliação da democracia liberal, como se o Estado de direito pudesse resolver os problemas reais através de uma lógica que somente legisla a favor das classes dominantes. Como sempre observou Marx, a própria racionalidade que comanda as expectativas do direito é construir leis iguais para classes desiguais, princípio obviamente desigual, tendo visto os favorecimentos materiais sob o poder dos capitalistas.

Sendo assim, a teoria do fim das ideologias funciona como uma perspicaz racionalidade ideológica das classes dominantes na contemporaneidade, cujo elemento essencial é continuar reproduzindo as relações de poder da sociabilidade capitalista, de forma que aparente um discurso anacrônico a possibilidade de transpor a ordem econômica burguesa. Para seus defensores, a democracia e economia liberal podem reduzir os espaços que separam a pobreza da riqueza, uma vez que este sistema político-econômico apenas precisa de ajustes que conduzam, na medida do possível, para um modelo justo de sociedade. Entretanto, para crítica ontológica do trabalho, não há alternativa dentro dos limites do capital, pois a único jeito de alcançar uma sociedade verdadeiramente igualitária, justa e emancipada é romper com o modo de produção capitalista.

Compreende-se, a partir daí, que a morte anunciada da utopia marxista pelos ideólogos do capital de nada se aproxima de um pensamento descomprometido e não-ideológico, pelo

contrário, confirma de modo irrefragável que a ideologia capitalista toma outro formato, mas sem perder em sua essência o propósito fundante de manutenção das condições sociais estabelecidas pelo capital, onde a prevalência de um pequeno grupo de capitalistas significa a miséria de bilhares de indivíduos espalhados por todos os continentes. Nesse ínterim, o descrédito de teorias sociais que propõem uma ruptura radical com o capitalismo e a proposta perniciosa de uma efetiva democracia liberal demonstra que as ideologias antagônicas continuam tão ativas quanto antes. Enquanto persistir a ordem econômica capitalista existirá uma ideologia burguesa e com ela uma ideologia proletária, visto que a existência do capital admite incontestavelmente a existência de duas classes preponderantes para existência deste sistema econômico. Logo, também se reconhece que os conflitos entre as classes neste modelo de sociedade são atravessados por posições ideológicas muito bem definidas, a não ser que se negue a própria sociedade de classes, o que não é tão difícil quando se leva em conta o cinismo disposto pelos ideólogos do capital.

Portanto, considera-se que não há crise na ideologia, nem de esquerda e nem, muito menos, de direita; o que há, de fato, é resultado de uma crise estrutural que afeta todas as esferas da sociedade, inclusive a ideologia. Por isso, não é difícil encontrar pensadores que antes se inscreviam na teoria marxista, mas hoje se submetem à defesa de medidas que se adequam ao novo momento de produção e reprodução social do capitalismo. Outros utilizam Marx para sua análise social, porém, as consequências de suas investigações sempre recaem por soluções que só confirmam a permanência da lógica do capital e a subordinação das classes desprivilegiadas em favor do grupo dominante.

O que tem que ficar claro é que a ideologia antagônica a do capital não depende de um punhado de intelectuais que foram incapazes de perceber com objetividade a realidade social, mas somente foram conduzidos a defender uma ideologia pelo fervor de um determinado momento histórico, sem apreender devidamente a complexidade objetiva e histórica que estava em questão. A ideologia que representa a contraconsciência a partir da perspectiva do trabalho surge no momento em que as duas classes fundamentais e antagônicas do sistema capitalista, burguesia e proletariado, representam interesses sociais absolutamente opostos, do qual independe de teorizações científicas e/ou filosóficas, haja vista que enquanto uma classe defende seus interesses e favorecimentos privados a outra defende os valores humanos universais sem privilégios de classes ou grupos. Assim, a materialidade dos problemas existentes na sociedade não está sujeita ao que se pensa, imagina ou representa. Entretanto, está vinculada a sua existência objetiva; da mesma maneira, as ideologias que emergem desta

realidade não desaparecem sem que antes deixem de existir as condições materiais que lhe dão origem e forma.

Por conseguinte, jamais se pode esperar que a ordem econômica do capital se posicione distintamente em relação à educação institucional, visto que a escola deve responsabilizar-se por internalizar as habilidades cognitivas, técnicas e organizacionais, a fim de que se exerça de maneira acrítica um determinado posto de trabalho no capital. Nunca é demais repetir que as mudanças qualitativas só podem ocorrer com uma transformação correspondente das bases econômicas; sem isso, o máximo que se pode conquistar são melhorias pontuais de caráter parcializado.

Nesse sentido, o estudo empreendido para realização desta pesquisa demonstra a estreiteza da formação numa sociedade erguida sobre a divisão de classes, cujo trabalhador perde a identificação com a produção de seu próprio trabalho. Até mesmo quando os homens possuem profissões privilegiadas no capital, estas são dominadas pelas imposições sociais do sistema econômico, de modo que são coagidos a desempenhar atividades que nem sempre trazem autorrealização. Com isso, a formação intelectual na sociedade capitalista não pode superar os limites de seu próprio desenvolvimento unilateral, e as virtudes individuais dos educandos são reprimidas em favor das necessidades produtivas e reprodutivas do capitalismo (MARX; ENGELS, 2007).

Contudo, mesmo com as especificidades da educação no capital, não se podem desprezar as possibilidades de desenvolver atividades emancipadoras que visam à construção de uma contraconsciência ante as imposições à doutrinação ideológica capitalista. Para isso, é necessária a formação de *educadores educados* que, mediante atividades emancipadoras, possam provocar nos educandos um pensamento crítico e radical na direção de uma sociedade igualitária e emancipada. De outra forma, qualquer mudança proposta que não lance mão da superação das estruturas sociais estabelecidas na ordem capitalista, preservará a ineficácia de uma formação intelectual sob as amarras de uma organização socioeconômica que favorece alguns poucos em prejuízo de milhares de indivíduos.

A presente pesquisa chega à sua conclusão considerando que a ideologia transmitida pela educação institucional na crise estrutural do capitalismo assume um caráter de maior abrangência e aparentemente desprezioso, como nunca houve antes na história do capital, reforçada pela derrocada do suposto socialismo fundado nos países do Leste europeu. Em vista da instabilidade econômica decorrente da crise estrutural, nas últimas décadas todos os complexos sociais sob o poder do sistema produtor de mercadorias têm se incumbido de reproduzir sistematicamente a ideologia dominante, atribuindo à natureza do indivíduo

humano as subjetividades que nascem a partir das relações desenvolvidas neste modo de produção.

Portanto, a ideologia da não-ideologia ganha corpo na defesa da manutenção da política e economia liberal como única possibilidade. Porém, a perspectiva teórica que orientou esta pesquisa defende que a continuidade do modo de produção capitalista pode, muito provavelmente, resultar numa barbárie de consequências inimagináveis. Entende-se, também, que o modo operante desenvolvido pelo capital oferece as possibilidades objetivas para a sua superação. As transformações necessárias e requeridas somente serão consumadas na práxis social e nos embates reais que têm na classe operária o sujeito histórico revolucionário. Para tal objetivo, faz-se indispensável uma ideologia elevada que ponha em prática o projeto de emancipação humana.

A partir desse pressuposto, entende-se que a educação encontra nos *educadores educados* as possibilidades de levar às classes trabalhadoras a consciência de sua tarefa histórica na conquista de uma sociedade igualitária e emancipada. Deve-se deixar claro, por conseguinte, que tais valores não buscam promover as virtudes de uma determinada classe, edificar os interesses particulares ou, ainda, inverter a relação de poder. No momento decisivo da superação do capital, os valores universais só podem ser representados pela classe proletária. Logo, a necessidade de transformar o mundo que aí está – e a consciência de transpor esta realidade – encontra na utopia socialista a ideologia capaz de conduzir a sociedade a um nível de desenvolvimento individual e genérico que supera todas as formas de estranhamento identificadas no capital.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis; BADIOU, Alain. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. Tradução: Elisabete A. Pereira dos Santos. São Paulo: Global, 1979.
- ANDERSON, Perry. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BACON, Francis. **Novum organum**. Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (coleção Os Pensadores).
- BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: Edufal, 2009.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CHIVENATTO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.
- CURY, Maurice. Introdução de o livro negro do capitalismo. In: GILLES, Perrault (org.). **O livro negro do capitalismo**. Tradução: Ana Maria Duarte et al. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução: Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Boitempo, 1997.
- SADER, Emir. Apresentação de a ideologia alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ENGELS, Friedrich. Ensino, ciência e ideologia. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Tradução: Ernani Rosa Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

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

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Tradução: Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 1988.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular: 2011.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: J. Rodrigues de Menege. Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis>>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Sociabilidade e individuação**. Maceió: Edufal, 1995.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **A reprodução**. Tradução: Sergio Lessa. Roma: Riuniti, 1981. Disponível em: <<http://www.sergiolessa.com/BibliotecaLukacs.html>>. Acesso em: 10 de agosto de 2010b.

_____. **Os traços ontológicos gerais da alienação**. Tradução: Sergio Lessa. Roma: Riuniti, 1981. Disponível em: <<http://www.sergiolessa.com/BibliotecaLukacs.html>>. Acesso em: 10 de agosto de 2010c.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: Lukács, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. **O problema da ideologia**. Tradução: Ester Vaisman. Roma: Riuniti, 1981. João Pessoa: Ufpb, 1986.

MARX, Karl. **Para a crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Arthur Morão. Covilha. Disponível em: <<http://www.lusosofia.net>>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

_____. **Crítica ao programa de Gotha**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_05.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2011.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **O 18 Brumário**. Tradução: Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Aderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, José Antônio. **Império do terror: Estados Unidos, ciclos econômicos e guerras no início do século XXI**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo (et al.). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Para Além do capital**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAIS, Elvira Sá de. A questão do método em Marx: o “caminho de ida e volta”. In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; RABELO, Jackline (org.). **Trabalho, educação e luta de classes: pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

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

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINASSI, Maria Orlando. **Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Pietro Nasseti. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2007.

REALE, Reale; ANTISSERI, Dario. **História da filosofia: de Spinoza a Kant**. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005.

ROMERO, Daniel (org.). **Marx sobre as crises econômicas do capitalismo**. Tradução: Diego Siqueira. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx**. Tradução: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1981.

TONET, Ivo. Introdução de A ideologia Alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A educação numa encruzilhada.** In: TONET, Ivo. Educação contra o capital. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Educação e formação humana.** In: TONET, Ivo. Educação contra o capital. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Inijuí, 2005.

VAISMAN, Ester. Althusser: **Ideologia e aparelhos de Estado** – velhas e novas questões. In: Projeto História. São Paulo, nº 33, p. 247-269, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2294/1388>>. Acesso em: 20 de agosto de 2011.

_____. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**, São Paulo, nº 17/18, p. 399-444, 1989.

_____. **O problema da ideologia na ontologia de György Lukács.** João Pessoa/Rio de Janeiro, 1986 (Mestrado em Filosofia apresentado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba).

VAISMAN, Ester; FORTES, Ronaldo Vielmi. Apresentação de prolegômenos para uma ontologia do ser social. In: LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.