

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE DE VASCONCELOS

A DIALÉTICA DA PRODUÇÃO E DA REPRODUÇÃO NA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR: contributos para uma  
transformação pela vida cotidiana

SÃO CARLOS – SP

2024

PAULO HENRIQUE DE VASCONCELOS

A DIALÉTICA DA PRODUÇÃO E DA REPRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
contributos para uma transformação pela vida cotidiana

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos.

SÃO CARLOS – SP

2024

Vasconcelos, Paulo Henrique de

A dialética da produção e da reprodução na educação escolar: contributos para uma transformação pela vida cotidiana / Paulo Henrique de Vasconcelos -- 2024. 156f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Cristina dos Santos

Banca Examinadora: Maria Cristina dos Santos, Luciana Maria Lunardi Campos, Manoel Nelito Matheus

Nascimento, Marcos Francisco Martins, Rodrigo Sarruge Molina

Bibliografia

1. Teoria pedagógica. 2. Vida cotidiana. 3. Reprodução das relações de produção. I. Vasconcelos, Paulo Henrique de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Paulo Henrique de Vasconcelos, realizada em 28/03/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

Prof. Dr. Rodrigo Sarruge Molina (UFES)

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## AGRADECIMENTOS

A cada passo que tomamos adiante no percurso acadêmico podemos ver as dificuldades inerentes ao processo sendo cada vez mais acirradas. Isso não se deve somente ao inevitável aprofundamento dos estudos e da dedicação, mas também ao caminhar da própria vida e do mundo, que invariavelmente tenta nos engolir. Seria impossível o início, a continuidade e a finalização deste trabalho sem o auxílio de pessoas que, estando ao nosso redor, minimizam os sofrimentos. Assim, agradeço sobretudo às contribuições de:

Lauane Gonçalves de Araújo, por todos os anos compartilhados, por todo o tempo destinado ao auxílio e ao ouvir (o que já é neste momento plenamente imensurável) e por toda a presença disponibilizada e por todas as (muitas vezes) em que esteve lá, preparada para me segurar, quando a vontade era de plenamente cair.

Amora, Fri, Jujuba e Leia, por simplesmente existirem e conseguirem alegrar os dias, cada um com a sua própria maneira.

Maria Cristina dos Santos, por ter acreditado, muitas vezes muito mais do que eu, que a realização deste trabalho era possível, pela motivação e pelo apoio, pela paciência infinita com que me tratou nestes anos e pelas oportunidades oferecidas, por ter se portado não apenas como uma orientadora, mas como um ser humano que sente e compreende o próximo (o que faz com que você seja, dentro da atividade acadêmica, uma raridade).

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar, situado na Universidade Federal de São Carlos, que auxiliaram nas discussões e que tiveram paciência com meus apontamentos ao longo desta caminhada. Dentre eles, agradeço especialmente ao Mateus Henrique Turini, pelos vários momentos destinados à conversa e à discussão que acalmaram as aflições durante este período.

Naquela época eu acreditava firmemente que a “vida”, a vida “verdadeira”, estava em algum lugar distante, lá longe, por cima dos telhados. Desde então viajo em seu encaixo. Mas ela sempre se esconde por detrás de um telhado qualquer

ROSA LUXEMBURGO, 2018c, p. 67

No horizonte, portanto, no mais longínquo limite do possível, se trata de produzir o espaço da espécie humana – a obra coletiva (genérica) da espécie – no modelo do que se costumava chamar de “arte”; [...]

A criação (ou produção) de um espaço planetário como alicerce social de uma vida cotidiana transformada, aberta a uma miríade de possibilidades – tal é o alvorecer que começa a despontar no horizonte distante

HENRI LEFEBVRE, 1991, p. 422<sup>1</sup>

O que você quer com as dores específicas dos judeus? Eu me sinto igualmente próxima das pobres vítimas das plantações de borracha em Putumayo, dos negros da África, de cujos corpos europeus fazem gato e sapato. [...] eu me sinto em casa no mundo todo, onde quer que haja nuvens e pássaros e lágrimas humanas.

ROSA LUXEMBURGO, 2018d, p. 237

---

<sup>1</sup> “On the horizon, then, at the furthest edge of the possible, it is a matter of producing the space of the human species – the collective (generic) work of the species – on the model of what used to be called ‘art’; [...] The creation (or production) of a planet-wide space as the social foundation of a transformed everyday life open to myriad possibilities – such is the dawn now beginning to break on the far horizon.”. Este excerto foi traduzido do francês para o inglês na obra de referência e, então, em uma tradução livre realizada por nós, do inglês para o português. Isso significa que, muito possivelmente, a cada tradução o conteúdo do texto esmaece, servindo esta (e outras traduções de traduções contidas neste texto) como material meramente consultivo. Nos casos em que a tradução livre não se dá diretamente a partir da língua de origem em que o texto foi escrito, haverá indicações.

## RESUMO

Para além da preocupação com as condições de trabalho e de produção, a crítica à formação social capitalista deve se voltar para a reprodução das relações de produção, já que não existe um modo de produção que possa prescindir da consideração de suas condições de permanência no tempo histórico. A reprodução é um fenômeno que ocorre ao nível da vida cotidiana, considerada o substrato da vida social, de onde emergem todas as produções e obras humanas, alienadas ou desalienadas, alienantes ou desalienantes. Um processo revolucionário apenas ocorrerá pela descontinuidade da reprodução capitalista e pela produção de uma nova sociedade, que emergirá da vida cotidiana. Assim, se torna necessário que uma proposta educativa fundamentada pelo materialismo histórico e dialético também se proponha a inserir em sua teorização uma nova visão sobre a reprodução e sobre a vida cotidiana. Esta pesquisa possui caráter conceitual, ou seja, tem como enfoque o trabalho com conceitos e categorias já sistematizadas que desvelam a realidade da escola pública. A tese aqui defendida é a de que a educação escolar é uma instância social reprodutora por excelência, vital à reprodução das relações de produção capitalistas, e não pode ser cooptada facilmente por forças revolucionárias. É desta maneira que nos defrontamos com o problema de pesquisa de como supressumir o caráter reprodutor da educação escolar capitalista. Para isso, estabelecemos como objetivo demonstrar que a transformação da educação escolar depende da transformação da sociedade, o que apenas pode ocorrer ao centralizarmos o papel transformador da vida cotidiana. Buscaremos trabalhar o significado de transformação social para a educação escolar, pensando de que maneira a reprodução está relacionada à vida cotidiana que, por sua vez, não pode continuar a ser compreendida como mera atividade pragmática e empírica que tem como funcionalidade para a transformação social apenas a sua supressunção. Buscamos contribuir com esta pesquisa para a construção coletiva de uma teoria pedagógica contra-hegemônica, de caráter socialista científico, que busca a produção de um espaço social favorável à transformação e compatível com uma transição socialista.

**Palavras-chave:** Vida cotidiana. Reprodução das relações de produção. Teoria pedagógica. Transformação social.

## ABSTRACT

In addition to the concern of work and production conditions, criticism of capitalist social formation must turn to the reproduction of the relations of production, as there is no mode of production that can dispense with consideration of its conditions of permanence over historical time. Reproduction is a phenomenon that occurs at the level of everyday life, considered the substratum of social life, from which all human productions and works emerge, alienated or disalienated, alienating or disalienating. A revolutionary process will only occur through the discontinuity of capitalist reproduction and the production of a new society, which will emerge from everyday life. In turn, education constitutes one of the ways through which the transformation of society can occur. Therefore, it is necessary that an educational proposal based on dialectical and historical materialism also assumes the insertion in its theorization of a new vision on reproduction and on everyday life. This research has a conceptual character, that is, it focuses on working with already systematized concepts and categories that reveal reality of public education. The thesis defended here is that school education is a reproductive social instance par excellence, vital to the reproduction of capitalist relations of production, and cannot be easily co-opted by revolutionary forces. It is in this way that we are confronted with the research problem of how to overcome the reproductive character of capitalist school education. To this end, we set the objective of demonstrating that the transformation of school education depends on the transformation of society, which can only occur by centralizing the transformative role of everyday life. We will seek to work on the meaning of social transformation for school education, thinking about how reproduction is related to everyday life which, in turn, cannot continue to be understood as a mere pragmatic and empirical activity, whose functionality to social transformation is limited to its supersumption. We seek to contribute with this research to the collective construction of a counter-hegemonic pedagogical theory, with a scientific socialist character, which seeks to produce a social space favorable to the transformation and compatible with a socialist transition.

**Keywords:** Everyday life. Reproduction of the relations of production. Pedagogical theory. Social transformation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 O PROCESSO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: MÉTODO E CRÍTICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 O MARXISMO E O DESVELAMENTO DA REALIDADE .....	19
2.2 O CONHECIMENTO VITIMADO PELA CRÍTICA .....	29
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO E DA VULGARIZAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
3.1 CONHECIMENTO ESTRANHADO .....	42
3.2 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: QUAL É A RELAÇÃO POSSÍVEL?.....	54
<b>4 DEVIR HISTÓRICO: CRIAÇÃO, DESTRUIÇÃO E PRODUÇÃO DA REALIDADE .....</b>	<b>72</b>
4.1 MOVIMENTO HISTÓRICO E AS MASSAS POPULARES.....	73
4.2 O PAPEL DA LUTA DE CLASSES NAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS .....	85
<b>5 A CONCRETICIDADE DO CONHECIMENTO E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>109</b>
5.1 O ESPAÇO SOCIAL CAPITALISTA E O USO ESTRANHADO DO CONHECIMENTO .....	114
5.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR CAPITALISTA E REPRODUÇÃO: EM BUSCA DE UMA SAÍDA.....	131
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Toda a diversidade, todo o encanto, toda a beleza da vida é feita de sombra e de luz (Tolstói, 2017a, p. 54).

As dificuldades e contradições apresentadas, dissimuladas ou não, no interior da educação escolar contemporânea para a efetivação daquilo que ela se propõe a realizar – a educação das gerações que chegam ao mundo e precisam ser inseridas em sua cultura e nos modos de vida já dados –, seja em âmbito nacional ou internacional, independente do posicionamento referente ao seu objetivo e sua função social, não podem ser consideradas novidades e nem tampouco, algum tipo de segredo que circula apenas entre os mais intimamente envolvidos.

A estrutura da escola de educação básica como a conhecemos atualmente não é neonata, já possui um percurso amplamente observado, analisado e discutido desde sua existência. O seu procedimento diário não é alheio à sociedade e dia após dia a educação permeia discussões cotidianas, muitas vezes carregadas de senso comum, preconceitos em relação à escola pública, desconhecimento de seus ritos e/ou procedimentos burocráticos internos e externos a que é submetida. Tudo isso, muitas vezes, com plena ausência de fundamentação teórica e/ou experiência prática profissional no interior das instituições de ensino. Sejam as percepções dos observadores fidedignas ou não em relação à realidade concreta da educação escolar, elas são externalizadas como se certamente o fossem, e com esse timbre são propagadas, transmitidas e retransmitidas livremente.

Ao assumirmos que existem dificuldades e contradições no interior da educação escolar, e que tais fatos se materializam em diferentes percepções heterogêneas sobre a escola, nos referimos às tribulações inerentes à escolarização atual, desde aquelas que remetem aos procedimentos didático-pedagógicos e ao ambiente interno das instituições de ensino – dificuldades de aprendizagem, falta de motivação para o aprendizado, indisciplina de alunos, despreparo do corpo docente (seja no trato com o conteúdo ou no trato com os alunos), condições precárias de trabalho, exaustão do professor e tédio do discente, a violência que permeia as relações interpessoais escolares entre alunos ou entre alunos e professores, seja física ou então verbal e burocrática – até mesmo aos possíveis resultados da escolarização e de seus impactos na sociedade – a formação de indivíduos mal preparados para o mundo que encontrarão fora do ambiente escolar, a incapacidade corrente da escola em formar mão-de-obra especializada, acarretando em déficit no fornecimento de trabalhadores para a manutenção e promoção da indústria nacional ou da produção de conhecimento por meio de pesquisas, a

ausência de indivíduos aptos a analisarem e atuarem diretamente na formação de uma sociedade melhor para as gerações futuras.

E quanto às contradições? Ora, se a escola é o espaço social destinado à compreensão, ao acolhimento, à liberdade de pensamento, como podemos enxergar os conflitos que se dão em seu interior, desde discussões nada amigáveis ou construtivas e imersas em relações de poder entre funcionários e seus superiores até embates físicos e psicológicos entre alunos? Se a escola é o local no qual a população deve ir para que nelas seja produzida a humanidade em cada um dos indivíduos que emergem no mundo, como podemos aceitar que neste mesmo sítio ocorra a exclusão daqueles que entram, seja pelo esvaziamento de conteúdos ou então pela falta de condições materiais mínimas que garantam a estrutura e o funcionamento da instituição escolar? E, ainda, se assumirmos que a escola é o ambiente no qual o conhecimento deve prevalecer, como podemos entender como mera liberdade de opinião a presença de docentes reacionários, subsumidos às imposições internas e ao véu de névoa que encobre a sociedade capitalista em que vivemos e que a move simplesmente em direção ao mais-valor de alguns?

A sociedade cuida destas contradições e problemas com uma carta há muito utilizada, desgastada e pouco convincente: a meritocracia, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelos seus fracassos. Em meio ao caos em que se encontra a educação, ela se torna a mola propulsora para a identificação de um bom estudante: este é aquele que se destaca em meio às adversidades e mesmo com todos os problemas na instituição escolar e/ou em sua casa e vida extraescolar obtém certo êxito. Esta conquista significa que ele é identificado por uma “boa” posição social, que fornece uma determinada quantia de dinheiro que é creditado em sua conta mensalmente e que garante a ele pagar as suas contas mensais em dia quando chega à maioria (o que ocorre no “melhor dos mundos”, pois sabemos que aquela parcela da população que conseguirá de fato obter este maravilhoso êxito, ao menos no Brasil, é minoria).

O professor, por sua vez, também é agraciado por esta bela solução: ele é lançado em meio a um cenário de péssima remuneração, integra extensas horas de trabalho dentro e fora da escola, engolido pela precarização trabalhista e engolfado no fomento à mediocridade intelectual via subsunção a horas e horas de material formativo recheado de modismos pedagógicos que subestimam suas capacidades cognitivas. Na melhor das hipóteses este conjunto o entedia até a entrada em um estado depressivo de semiconsciência. É considerado (e até mesmo, por vezes, se considera) um herói quando consegue realizar o mínimo daquilo que é esperado da profissão docente, sendo ovacionado por políticos – mesmo que somente oportunamente – e por diversos setores da sociedade em decorrência de sua importância. O professor que passa por tamanhas dificuldades em sua vida laboral, na realidade, é tão herói

quanto o foram os trabalhadores descritos por Marx (2017) e por Engels (2010), ou seja, não o são, não passando de indivíduos explorados até o último pingo de suas forças vitais.

Por mais que esteja já historicamente distante no tempo, a descrição das condições de trabalho realizadas por Marx no século XIX ainda são valorosas se compararmos o resultado do processo de trabalho no modo de produção capitalista na constituição do corpo e do espírito da população. Embora exista esta lacuna temporal, o que significa que leis trabalhistas foram inseridas entre os contratos de trabalho, o processo ainda continua semelhante: o trabalhador é lançado ao mundo do trabalho, sua força de trabalho é utilizada ao máximo dos limites da época em questão e, então, ele é desprezado. Vejamos a seguinte passagem em Marx sobre os trabalhadores de gráficas no século XIX:

Ela [a máquina impressora] emprega dois tipos de trabalhadores: um adulto, o supervisor da máquina e assistentes jovens, a maioria de 11 a 17 anos de idade, cuja tarefa consiste exclusivamente em introduzir na máquina uma folha de papel ou retirar dela a folha impressa. Sobretudo em Londres, eles executam essa faina por 14, 15, 16 horas ininterruptas durante vários dias da semana, e frequentemente por 36 horas consecutivas, tendo apenas 2 horas de descanso para comer e dormir! Grande parte deles não sabe ler e, em geral, são criaturas absolutamente embrutecidas e anormais. [...]

Assim que se tornam velhos demais para esse trabalho pueril, ou seja, no mais tardar aos 17 anos, são despedidos da gráfica, tornando-se recrutas do crime. Diversas tentativas de arranjar-lhes ocupação em outro lugar fracassa por causa de sua ignorância, seu embrutecimento e sua degradação física e espiritual (Marx, 2017, p. 555-556).

As condições de exploração de um trabalhador fabril do século XIX e de um professor do século XXI são, obviamente, bastante diversas uma da outra, contudo, é interessante perceber como em ambos os casos a exploração existe, sendo alterada a forma como ela se dá e a condecoração dada ao explorado: anteriormente a situação era flagrante, atualmente, a espoliação e a desumanização são revestidas de predicados como o esforço, a busca pelo sucesso e o heroísmo no desempenho da função. O trabalhador, antes explorado, continua sendo explorado, embora a técnica da exploração tenha sido alterada. Todo o sucesso e o heroísmo da profissão docente não passam de medalhas de condecoração à espoliação e à desumanização que, de lá para cá, pouco mudou.

Não dizemos, com isso, que concordamos com todas aquelas alegações de senso comum sobre a escola e seus partícipes, e nem com o pressuposto e o fundamento que tangenciam todos estes problemas e contradições que soçobram o imaginário popular sobre a educação escolar pois, sabemos, não há necessariamente uma confluência entre todos eles e sua explicitação necessita de um horizonte pormenorizado daquilo que se entende por sociedade e seu futuro esperado. O que importa no momento é reconhecer que a escola, instituição presente direta ou

indiretamente, positiva ou negativamente, pela presença ou pela ausência, na vida cotidiana de praticamente todos os brasileiros, não deixa nem um momento de ser comentada, exaltada ou execrada, considerada como a danação hodierna da sociedade ou sua mais suprema e futura salvação, com uma roupagem preta de carrasco e pronta para decapitar a vontade e a liberdade alheias com machados em formato de giz ou vestida de uma bela túnica retumbando a trombeta celestial para nos chamar e tirar da situação caótica em que nos encontramos enquanto sociedade. Nosso posicionamento sobre a função social da escola ficará claro, esperamos, mas o que desde já podemos adiantar sobre tais percepções é que, na verdade, a educação escolar não é nem maldita e nem celestial, é tão somente mais uma produção humana e como produto humano deve ser dominado pela ação humana e não o contrário.

Destarte, como produto humano, a instituição escolar emerge da humanidade para responder a uma determinada necessidade que, desde já, nos é caro enunciar: a educação escolar supre sobretudo a necessidade da reprodução das relações de produção. Nenhuma sociedade, independente do modo de produção dominante que considerarmos, pode se manter ao longo do tempo histórico e de seus constantes e iminentes conflitos sem garantir que as novas gerações sejam educadas – em sentido amplo – para a vivência, convivência e perpetuação do espaço social em que se vive. No que se refere aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que estão entre toda a vasta gama da produção humana, cabe à escola a função de transmiti-los. Sem uma dinâmica que garanta a reprodução das relações de produção em seu âmago qualquer sociedade e cultura estão condenadas ao ostracismo histórico, à imobilidade temporal, o que significa dizer que está condenada ao fenecimento e à morte.

A reprodução das relações de produção, antes da emergência da instituição escolar, era propagada, no que se refere aos conhecimentos que deveriam ser transmitidos, principalmente por meio da vida laboral. Com a especialização da produção científica e sua influência na produção tecnológica, surge a necessidade de que “alguém” se responsabilize por um processo educativo mais complexo, específico, direcionado. A instituição que recebe este enfoque na transmissão dos conhecimentos, cada vez mais acumulados em campos específicos, é a escola: este é o objeto da educação escolar, que não se confunde com os processos gerais de educação pelos quais todos os indivíduos passam, estejam eles inseridos ou não na vida escolar. A educação escolar difere dos processos educativos gerais sobretudo pela presença da sistematização e da intencionalidade de ensino.

Talvez ao assumirmos que a educação escolar tenha como pressuposto a reprodução social certas rugas comecem a importunar o leitor: seria este um trabalho que versa dentro dos limites do já tão conhecido, difamado, enfraquecido e aparentemente superado – mas não

suprassumido – crítico-reprodutivismo? Sim e não. Não, pois este não é um texto que se coaduna a uma perspectiva fatalista de educação escolar, que a enxerga como algo a ser descartado se o que queremos é a transformação social para além da sociedade capitalista, considerando que esta é uma das principais alegações contra os crítico-reprodutivistas. E sim, pois consideramos que a categoria da reprodução não pode ser minimizada ou abolida das discussões acadêmicas sobre a educação escolar e sua função social, caso apenas esta assunção signifique ser taxado – pejorativamente – como “crítico-reprodutivista”. A educação escolar e seu atual estado precisam ser abordados, precisam ser agarrados para que, assim, seja possível transformá-los. Defendemos que a categoria da reprodução seja o ponto ideal de *agarrar* a questão educacional para buscar o planejamento de possibilidades, no seu âmbito de influência, para a promoção de ações futuras que visam a transformação da realidade. Isto posto, negar ou dissimular a função de reprodução da educação escolar não seria o mais adequado.

Em *Escola e democracia*, Saviani (2012, p. 16-17) realiza uma crítica muito conhecida sobre as denominadas teorias crítico-reprodutivistas, sendo caracterizadas como aquelas que

[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Estes dizeres acompanham a produção coletiva da pedagogia histórico-crítica até os dias atuais, sendo poucos os autores (e poucas as ocasiões) dentro da construção coletiva desta teoria pedagógica que se autorizam a utilizar até mesmo o conceito de *reprodução* ao discutirem a escola e sua função social. O que salta aos olhos é que a reprodução, enquanto categoria, até onde sabemos, não foi retomada em profundidade pelos autores do interior da pedagogia histórico-crítica, mesmo se tratando de algo que não nasce nos crítico-reprodutivistas e já estava presente até mesmo no primeiro volume d’*O capital* de Marx (2017), sendo trabalhada, direta ou indiretamente, por autores de grande importância para o pensamento marxista, como Rosa Luxemburgo (2021), Henri Lefebvre (1973, 1991), István Mészáros (2011) e David Harvey (2014). Como no excerto acima citado de Saviani, a assunção de que a escola tem como função a reprodução já nos demarcaria como crítico-reprodutivistas, não importando tanto o direcionamento que poderíamos propor para este raciocínio no que se refere a uma educação escolar transformadora. De maneira geral, a relação entre a sociedade e a escola proveniente das chamadas teorias crítico-reprodutivistas foi adotada pelo ideário pedagógico, bem como a

função escolar – um tanto quanto deturpada – de reprodução da sociedade capitalista, mas a categoria, geralmente, não adentra discussões assumindo um posicionamento central.

Compreendemos a importância de traçarmos um horizonte de possibilidades para que, assim, possamos discernir para onde gostaríamos de direcionar a educação, sobretudo uma educação socialista que reside no alto dos mais longínquos montes em nosso horizonte, já que é lá que situamos perspectivas maravilhosas para a escola, mas assumimos ser um risco compreendê-la apenas no imaginário futuro e ausente de sua função social atual. A educação escolar precisa ser tratada em sua concreticidade e é na reprodução das relações de produção que se materializa este seu caráter. E se pretendemos aqui realizar uma análise da educação escolar e de sua relação com a reprodução enquanto sua função social, não podemos, obviamente, deixar a vida social, que é o *locus* da reprodução. Por sua vez, também não podemos ignorar ou abandonar o substrato da vida social, o ponto de onde toda a produção e reprodução das relações de produção, as permanências e as ausências, o conservadorismo e a revolução, a alienação e a desalienação se manifestam: a vida cotidiana. Esta é outra categoria que, consideramos, não é plenamente explorada dentro da área educacional, ao menos em sua porção fundamentada no socialismo científico e que é, por sua vez, o fundamento do presente trabalho.

Marx (2017) nos fornece um quadro brutal da realidade fabril observada em sua época. Apesar de não estar falando especificamente de um cenário educacional, a escola não se constitui apenas como instituição onde se dá o ensino, mas também local de trabalho e, por isso, repleta de trabalhadores. O embrutecimento e a degradação física representadas no excerto marxiano, que na época poderiam ocorrer de maneira acidental, não necessariamente programada, atualmente é pressuposto da educação escolar capitalista, que promove de maneira programática e intencional uma formação desumana e fragmentária de maior parte da população, impossibilitando sua ascensão às plenas potencialidades do gênero humano e cerceando o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao oferecer-lhes, quando muito, arremedos do patrimônio histórico e cultural da sociedade. Consequentemente, não é permitido ao povo a análise da realidade social, deixando que permaneça confortavelmente entorpecida na posição útil – ao capital – em que é colocada. O local de manifestação desta degradação oriunda de uma reprodução da desumanidade social se dá na vida cotidiana e, assim, não nos podemos furtar uma maior exploração destes temas.

Defendemos a tese de que a educação escolar é uma instância social reprodutora por excelência, vital à reprodução das relações de produção capitalistas, e não pode ser cooptada facilmente por forças revolucionárias. Destarte, o problema em que esta pesquisa se debruça

reside em como supressão o caráter reprodutor da escola capitalista rumo a um esforço de transformação social. Para isso, estabelecemos como objetivo demonstrar que a transformação da educação escolar depende da transformação da sociedade, o que apenas pode ocorrer ao centralizarmos o papel transformador da vida cotidiana.

É preciso compreender de que maneira a educação escolar é utilizada pela sociedade capitalista como instituição reprodutora de suas relações de produção para que, a partir disso, seja possível propor um caminho possível pelo qual a educação escolar possa trilhar para escapar da lógica reprodutora e atuar em sua transformação. A nosso ver, essa possibilidade reside em uma compreensão da vida cotidiana que a trate como substrato da vida social, o único local de onde podem partir tanto a prática social alienada como a prática social transformadora.

A análise que seguirá nas próximas páginas não é isenta e nem ausente de uma certa compreensão de mundo, de vida, de realidade e de expectativas para um futuro que apenas será menos cruel com uma transformação social de caráter específico. Assim sendo, podemos nos amparar em um escrito de Lefebvre (2016, p. 7, grifos no original) que antecede o texto de sua obra *Marxismo*: “Esta exposição [...] é obra de um marxista. Isto quer dizer que o marxismo estará presente em toda a sua amplitude e com toda a força de sua argumentação”.

Assim como Lefebvre, não nos ausentamos da responsabilidade em assumir de onde partimos, isso é de suma importância tanto para aquele que expõe uma ideia como para aquele que irá recebê-la, podendo assim, ambas as partes, trilharem com pleno cuidado e atenção os caminhos interpretativos oferecidos que, por sua vez, nunca serão e nunca poderão ser inocentes e ausentes de posicionamentos quaisquer. Mesmo assim, o pensamento marxista não pode ser representado como um bloco monolítico de ideias, o que seria até mesmo contrário ao fundamento dialético que possui, o que faz com que o texto, mesmo herdando de seu autor um caráter marxista, possa ser alvo de críticas (severas) e de discussões por parte de outros marxistas, mas isso já é esperado e considerado necessário.

Por outro lado, a vida daquele que escreve não pode ser resumida apenas do ponto de vista da concepção de mundo de que parte. A obra que aqui está registrada também assim o foi pelas mãos de um professor, atuante na Educação Básica, que viu e que vê a faina escolar da educação pública brasileira no estado de São Paulo diariamente. Não podemos esperar que as sensações ali geradas pelas inúmeras situações desumanas e de desumanização que permeiam o ambiente escolar não apareçam nas páginas aqui escritas. O caos em que se encontra a educação pública, o descaso com os professores (tanto partindo de instâncias superiores como dos próprios discentes no interior da sala de aula), as longas horas de trabalho (mal remuneradas, somadas às horas não remuneradas), as péssimas condições para o desempenho

das funções pedagógicas, o constante destrato com os docentes por parte considerável da sociedade, são apenas alguns dos elementos dignos de menção. Não apenas é esperado como é desejado que tal fenômeno ocorra, que a subjetividade daquele que produz marque o produto por ele produzido, caso contrário, podemos considerar tal produto enlameado da mais plena alienação.

As denominações de professor e de marxista, obviamente, também não esgotam as possibilidades interpretativas do produtor. Trata-se, obviamente, de um trabalho acadêmico, intensamente marcado pelas requisições e demandas de todo um ambiente universitário e de pós-graduação, com suas exigências, responsabilidades, deveres e demandas produtivas. No que se refere mais especificamente às demandas produtivas, como sabemos, a academia brasileira não se furta ao direito de exigir quantidades colossais de produção enquanto título de merecimento daquele que ali exerce uma determinada função, sendo parte indelével do mérito a ser reconhecido e condecorado ao acadêmico e ao curso de pós-graduação por instâncias superiores e externas. Mas o mundo acadêmico e seus procedimentos burocráticos e meritocráticos não delegam tanta importância assim às condições de produção daquele que ali está: em um curso de Mestrado acadêmico o tempo ideal de formação é de dois anos, enquanto no de Doutorado o ideal é em quatro anos, independente do cursista possuir dedicação exclusiva ou não, de ser bolsista ou não, de ter cargas horárias em paralelo à vida acadêmica que ultrapassam 44 horas semanais ou não – carga horária essa indispensável para o cursista, já que sem ela não há renda e não há manutenção de suas condições de existência.

O ambiente acadêmico não é apenas meritocrático em um mundo onde a meritocracia é um engodo, também nutre um caráter elitista em continuidade ao merecimento, de tal maneira que aqueles que não se enquadram se veem em pânico atrás da cobertura de prazos impossíveis de cumprimento e acabam sendo entulhados de uma carga ainda maior de burocracias, no melhor dos cenários para assim conseguir cumprir com as demandas acadêmicas, no pior dos cenários, é simplesmente colocado para fora até que consiga melhor “estabilidade”. Ironicamente, no mundo capitalista e desigual em que vivemos, a estabilidade pode nunca chegar.

De acordo com Saviani (2019) a situação descrita da pós-graduação pode ser explicada a partir da contradição entre produtividade e qualidade, alicerçadas por uma busca sem freios por um aumento do mais-valor passível de ser extraído daquele que produz, que por sua vez é alavancada pela lógica capitalista. A pressão exercida para o término cada vez mais rápido de cursos de pós-graduação atende ao critério da produtividade, por outro lado, a qualidade das produções acadêmicas acaba decaindo. Esta é a maneira de extrair uma maior quantidade de

mais-valor das produções acadêmicas, que são produtos não materiais, cuja produção é mais dificultosa de controle em relação à produção material.

O critério do aumento da produtividade, sendo ele relacionado ao modo de produção capitalista, pouco se importa para a individualidade daquele que produz (notemos, por exemplo, que a demanda por uma produção “neutra” ainda existe e impera nas universidades, sobretudo nas áreas vinculadas às ciências biológicas e exatas, exigindo trabalhos insípidos e desprovidos da vida que os produziu).

De maneira semelhante, a lógica da produtividade e do desprezo pela individualidade também é presente no cotidiano do professor de educação básica, cada vez mais solicitado a responder a diversas demandas para as quais não possui nem formação, nem tempo hábil para cumpri-las, engendrado em um sistema educacional mais preocupado em prover às mentes em formação migalhas de intelectualidade que servirão, talvez, para que elas apertem botões para contribuir, no futuro, com a reprodução das relações de produção capitalistas.

A existência de um professor, marxista e acadêmico, portanto, devem marcar drasticamente esta produção, com todas as penúrias e riquezas de cada uma destas qualificações, com todas as reverberações das ramificações no seio do modo de produção capitalista que essas atividades nutrem. Isso significa que este texto não apenas trará reflexões sobre a teoria pedagógica, mas reflexões embebidas no cruzamento do cotidiano das escolas e da academia, trará a realidade que está presente, muitas vezes, distante de muitas das realidades estanques em cadeiras de universidades, e isso é fundamental para a compreensão do ponto de partida desta produção.

Não obstante, o ponto de partida não é marcado apenas pelas vivências materiais daquele que produz, mas também por suas vivências intelectuais, sendo assim, dedicaremos espaço, em primeiro lugar, à exposição do direcionamento metódico aqui utilizado, pois é ele que definirá o percurso utilizado para a exposição desta produção. Posteriormente, situaremos como entendemos a educação escolar e seu lugar na sociedade capitalista atual, bem como a maneira pela qual o conhecimento é produzido e utilizado em uma sociedade capitalista, apontando, por fim, de que maneira uma educação que se considere transformadora pode atuar neste cenário. Com a descrição da educação escolar e de sua possível transformação já realizada, e consequentemente o posicionamento autoral já estabelecido, nos é possível expor categorias essenciais para o cumprimento do objetivo que este trabalho se propõe, assim, trataremos sobre o tempo histórico e suas transformações, que se dão tendo como fundamento o embate de contradições, no caso, a luta de classes. Assim, será possível compreender, em um próximo momento, qual é a função da produção e da reprodução das relações de produção e de que

maneira a vida cotidiana é chamada para secretar um espaço social com as características do modo de produção dominante. A partir de tais exposições, concluiremos retornando à educação escolar, buscando inferir as maneiras pelas quais tais considerações poderiam levar a uma compreensão de função social transformadora da escola.

Ao longo deste percurso, ao nos posicionarmos no campo marxista e nos propormos a uma análise da educação, não podemos deixar de comentar e discutir sobre concepções pedagógicas e obras de autores que, entendemos, se apropriaram do materialismo histórico e dialético<sup>2</sup>. Ao realizarmos este diálogo, não acreditamos que seja possível assumir que imediatamente estejamos inseridos no interior de um ou outro grupo de autores e de pesquisadores já renomados e de grande importância que produzem especificamente para a promoção e o desenvolvimento de uma vertente pedagógica em específico. Na verdade, são estes autores e pesquisadores que, lendo esta obra e avaliando a sua validade para uma proposta pedagógica, se apropriarão daquilo que é válido e criticarão aquilo que não consideram que seja, fazendo assim mover a construção coletiva que caracteriza qualquer teoria pedagógica de fundamentação marxista. O que nos cabe aqui é, no mínimo, propor uma discussão no interior do campo marxista sobre a educação e, esperamos, no máximo, também contribuirmos para a construção de teorias pedagógicas, para a formação de pedagogos e para o trabalho de pesquisadores e pensadores que se apropriam do pensamento socialista científico e com ele trabalham rumo à transformação da sociedade.

De qualquer maneira, um passo indelével de qualquer processo de produção de conhecimento reside na crítica daquilo que foi realizado anteriormente e isso acontecerá com a nossa apropriação de postulados pedagógicos fundamentados no socialismo científico. No entanto, isto não quer dizer que confabulamos com as pedagogias hegemônicas no sentido de demover a importância das pedagogias contra hegemônicas já que a crítica, para nós e para o pensamento socialista, possui um significado fundante bem mais profundo do que o maldizer.

Desta maneira, na próxima seção, o intuito é demonstrar de que maneira o conhecimento, a partir do método materialista histórico e dialético, é produzido e, por fim, qual é a importância da crítica neste processo. Na terceira seção, nos voltamos mais especificamente para as características da instituição, no interior da sociedade capitalista, que possui como objeto a transmissão do conhecimento: a escola. O objetivo da exposição é a demonstração da maneira pela qual o conhecimento é utilizado e dominado pela classe dominante e,

---

<sup>2</sup> No cenário atual brasileiro a teoria pedagógica que mais se aproxima e que com maior sucesso se apropriou dos postulados marxistas, para os autores, é a pedagogia histórico-crítica. Portanto, o diálogo com alguns autores no interior desta corrente pedagógica ocorrerá ao longo do texto.

consequentemente, alienado das massas populares. Na quarta seção nos voltamos para o papel das massas populares no devir histórico e o seu papel na transformação da realidade que, por sua vez, remete também à apropriação do conhecimento que foi elaborado e sistematizado ao longo da história da humanidade. Por fim, na quinta seção, buscamos fornecer um amparo concreto para uma compreensão das características do espaço social capitalista que nos permita pensar de que maneira a vida cotidiana é utilizada para a reprodução das relações de produção capitalistas e de que maneira, a partir desta vida cotidiana, é possível lutar pela desalienação e pela transformação da formação social atualmente dominante.

## 2 O PROCESSO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: MÉTODO E CRÍTICA

[...] Só se acha o que se caça; / o que negligenciamos nos escapa (Sófocles, 2016b, p. 43, v. 110-111).

A pesquisa aqui realizada possui natureza conceitual, o que significa que se apropria de sistematizações já realizadas sobre um determinado objeto, que buscavam estabelecer mediações para o desvelamento da realidade, de maneira que a relação entre pesquisador e o fenômeno analisado é estabelecida de maneira indireta (Martins; Lavoura, 2018). Sendo assim, foram estudadas referências para o aprofundamento das categorias da vida cotidiana e da reprodução, de modo a oferecer subsídio para uma investigação que busca contribuir para a construção coletiva de uma pedagogia fundamentada na necessidade da transformação da sociedade capitalista rumo, em um primeiro momento, à transição socialista. Assim como nosso embasamento teórico reside no pensamento marxista, utilizando autores a ele vinculados, o embasamento metódico também se assenta sobre os mesmos pilares.

A presente seção tem como objetivo a demonstração de quais são as características do método materialista dialético na produção do conhecimento e de como a crítica é compreendida como elemento essencial da produção do conhecimento em sua progressão histórica. Como este é o método adotado na confecção deste texto, é de suma importância ao leitor a compreensão de quais são as categorias que norteiam o pensamento daquele que o produziu.

### 2.1 O MARXISMO E O DESVELAMENTO DA REALIDADE

[...] a compaixão em nossa época está proibida até pela ciência e que já é assim que se procede na Inglaterra, onde existe a economia política (Dostoiévski, 2019, p. 21).

Adotar como referencial teórico e metódico o pensamento marxista, por sua vez, não significa meramente a adesão irrestrita, irrefletida e automática de todos pressupostos contidos naquela figura de onde deriva sua denominação: Karl Marx. Obviamente, Marx e Engels tiveram papel essencial no lançamento das bases necessárias para a constituição de uma nova concepção de mundo, de uma expressão da época moderna que considerasse os seus problemas e contradições e, também, de um método para a produção de conhecimento. Mas suas próprias contribuições nos levam a uma concepção de marxismo que é incompatível com a adoção irrestrita e a histórica de suas bases, não importando a relevância da personagem em questão: a adoção crítica de novos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade que

possam contribuir com a transformação da sociedade deve sempre ocorrer, e isso incide em todo o arcabouço do que denominamos pensamento marxista.

O marxismo não nasce simplesmente como uma nova concepção de mundo sem herdar o pensamento daqueles que o precederam, de modo que, no interior das elaborações iniciais de Marx e de Engels, várias foram as contribuições incorporadas ao pensamento marxista, tais como: os conhecimentos sobre o trabalho e sobre a objetividade da natureza; pesquisas sobre os grupos e classes e seus embates ao longo da história da humanidade; a negação de uma aceção harmoniosa de mundo; o levantamento de problemas sociais ligados à economia, classe, proletariado, o ser humano e seu futuro e as condições para a realização humana (Lefebvre, 2016). Todos esses fatores já haviam sido pesquisados e estavam em curso de investigação, contudo

O gênio de Marx (e de Engels) foi o de apoderar-se de todas essas doutrinas, até então encerradas em seus próprios domínios, ver nelas as expressões, fragmentárias mas inseparáveis, da civilização industrial moderna, seus problemas e os esclarecimentos novos lançados sobre a natureza e a história pelos novos tempos.

Foi Marx quem soube quebrar as comportas dos compartimentos estanques, separar as doutrinas de suas limitações; desse modo, captou-as em seus movimentos mais profundos. Ainda que elas se opusessem contraditoriamente (por exemplo, o materialismo e o idealismo); ainda que elas apresentassem contradições internas (os historiadores que descobriram a luta de classes na Revolução Francesa eram em sua maior parte reacionários; o próprio Hegel perdeu-se ao chegar a esse impasse etc.), Marx soube resolver essas contradições e ultrapassar tais doutrinas incompletas (isto é, transformá-las profundamente e criticá-las em seu processo de integração). Soube tirar delas uma teoria nova, extremamente original, [...] Sua originalidade reside precisamente no fato de que ele mergulha na realidade que descobriu e expressou, em lugar de separar-se dela ou destacar dela um fragmento isolado. É assim que sua teoria abrange, ao mesmo tempo em que transforma, todas as doutrinas que a prepararam e que sem ela permaneceriam fragmentárias (Lefebvre, 2016, p. 21-22).

Para além do esforço sintético acima descrito, os gênios de Marx e de Engels apenas puderam ser materializados ao longo de décadas de crítica às concepções que os precederam, aprofundamento teórico, realização de investigações sobre a sociedade atual e elaboração de um método de pesquisa para a realização destas investigações, fundamentado na estrutura real de produção do conhecimento – observando que tais ações não necessariamente foram realizadas linearmente, uma após a outra. Engels sintetiza as contribuições de Marx em duas grandes “descobertas”: a concepção materialista da história, que defende a ideia de que o devir histórico não é proveniente de ideologias ou de pensamentos que encontram residência na mente de grandes pensadores, mas sim do movimento concreto das pessoas e das relações sociais e de produção que estabelecem; e o desvelamento do fetichismo da mercadoria que culmina na exposição do mais-valor.

Estas duas contribuições puderam fazer com que o socialismo, até então dotado de características utópicas, já que prescindia da compreensão e análise sistemática da realidade, o que impossibilitava a proposição futura de alternativas à sociedade capitalista, se tornasse científico (Engels, 2011).

Adicionamos, ainda, ao pensamento marxista, uma outra novidade nas investigações que buscavam a análise da sociedade capitalista: diferente dos economistas capitalistas que o precederam, o ponto de vista da análise da sociedade em Marx e em Engels não é o do capitalista, mas sim o do trabalhador, o que significa que as penúrias vividas pelos trabalhadores deixaram de ser males para um bem maior – o crescimento do capitalismo – e tornaram-se objeto de preocupação, dedicação e resolução nas investigações futuras.

Da mesma maneira que o pensamento marxista não pôde prescindir da coletividade de referenciais para a sua construção ao longo de sua história, também não pôde ignorar a coletividade de sua continuidade: foram vários os pensadores que contribuíram, ao longo de mais de um século, para a sua constituição, sua manutenção e sua evolução no que se refere à qualidade e complexificação das análises voltadas para a compreensão e explicação do real. Este fato pode ser contraditório se considerarmos o próprio nome aqui referido: pensamento *marxista*. Ora, se tratamos de uma construção coletiva, por qual motivo a denominamos a partir do sobrenome de um de seus contribuidores, independente da importância a ele atribuída? Segundo Haupt (1979) o termo marxismo não emerge em um primeiro momento do interior dos pensadores que com Marx se identificavam, na verdade, o termo emerge como uma crítica ao pensamento de Marx e aqueles que a ele aderiam. Em um primeiro momento, por volta de 1850, os adversários de Marx alegavam a existência de um partido de Marx, se referindo a ele e seus seguidores. Na década seguinte, Bakunin passa a utilizar para designar os seguidores de Marx o termo “marxista” e “marxianos”, alegando que representavam um tipo autoritário de comunismo, no que logo seguiu a utilização do termo “marxista”, com o mesmo intento. Já na década de 1870, com o Congresso de Haia e a dissolução da Associação Internacional de Trabalhadores, o termo “marxista” passa a se referir à fração mais próxima do pensamento de Marx e se contrapunha aos “bakuninistas”.

Na década de 1880 o termo “marxismo” aparece ligado ao “marxista”, não mais necessariamente ligado a uma denominação pejorativa, mas, ao seu significado de fração de pensadores e de movimentos mais próximos ao pensamento de Marx. Com o fortalecimento e a ascensão da social-democracia alemã é que tem início a utilização dos termos “marxismo” e “marxista” para designar uma corrente de pensamento que teria se originado em Marx e nele buscava amparo para analisar a realidade e dar prosseguimento nas lutas revolucionárias, se

tornando assim, em um primeiro momento, artifício para a defesa, a propaganda e a propagação desses ideais em contraposição aos posicionamentos de outros socialistas relevantes da época, como Lassalle. O termo “marxiano”, por sua vez, ganhou a conotação de referência ao pensamento do próprio Marx, enquanto “marxista” e “marxismo” remetiam a todo um coletivo intelectualmente (e supostamente) coeso. A aceitação deste nome, contudo, nunca ocorreu por parte daqueles mais envolvidos na formação inicial desta concepção de mundo:

Mas o batismo da escola e da doutrina se dão sem o conhecimento de Marx e Engels e contra a sua vontade. Eles jamais deram visto de entrada a esse neologismo, ao contrário, reagem irritados diante dele, rejeitam-no. Marx prefere definir sua teoria como “socialismo materialista crítico”; Engels por sua vez fala de “socialismo crítico e revolucionário” (o que o “distingue de seus predecessores (...) é justamente essa base materialista”); ou o chama de “socialismo científico”, termo usado em contraposição ao “socialismo utópico”. Apenas excepcionalmente e em tom vagamente irônico Engels recorre, nos anos 70-80 à definição já corrente na pena dos adversários. (Haupt, 1979, p. 362).

Marx reage do mesmo modo; ele também considera particularmente perigosos esses termos, que podem servir para isolá-lo enquanto chefe de uma seita e para aprisionar as suas teorias em dogmas (Haupt, 1979, p. 364).

Se hoje utilizamos o termo “pensamento marxista”, isto não ocorre por uma adesão irrefletida ao pensador, e sim pela comodidade e pela simplificação de entendimento. Lefebvre (2016) sugere outra perspectiva para a nomeação desta “escola de pensamento” (para além de assumir que o termo “marxismo”, um dia, deverá entrar em desuso assim como ocorreu com o termo “pasteurismo” na microbiologia):

Como uma ciência, o marxismo se desenvolve, sem com isso destruir os seus princípios. Esse é um ponto em que se difere de todas as filosofias clássicas. Entretanto é, [...] ao mesmo tempo, uma ciência (a sociologia científica, a economia racionalmente estudada etc.) e uma *filosofia* (uma teoria do conhecimento, da Razão, do método racional etc.). Unifica em si dois elementos do pensamento humano, até então separados, isolados e incompletos: a ciência e a filosofia.

O marxismo, como concepção de mundo tomada em toda a sua amplitude, se denomina *materialismo dialético*. Com efeito, ele sintetiza e unifica dois elementos que Marx encontrou separados e isolados na ciência e na filosofia de seu tempo: o materialismo filosófico, a ciência já avançada da natureza, e uma ciência esboçada a partir da realidade humana, a dialética de Hegel, isto é, a teoria das *contradições*.

A denominação “materialismo dialético” convém à doutrina assim designada mais exatamente do que o termo habitual, “marxismo”. Com efeito, ela mostra melhor os elementos essenciais dessa vasta síntese e, sobretudo – sem a destacar da obra propriamente dita de Marx –, permite melhor compreender nessa doutrina a expressão de uma época, e não a de um indivíduo (Lefebvre, 2016, p. 23-24, grifos no original).

Consideremos, agora, o materialismo histórico. Este encontrou seu *status* de clássico ao ser utilizado para nomear as abordagens da pesquisa sociológica fundamentadas no socialismo científico (Lefebvre, 2016), ou seja, utilizando-se do método dialético inaugurado por Marx

com intensa e frequente contribuição de Engels, agora a sociedade passa a ser objeto de estudo: a economia, as relações sociais, as relações de produção etc.

Nota-se que a abordagem materialista histórica já se fazia presente, portanto, desde o início da aplicação do método dialético, já que o objeto estudado por Marx n’*O capital* era exatamente a economia capitalista. Assim sendo, também se torna comum a utilização do termo materialismo histórico-dialético ou materialismo histórico e dialético, ainda mais considerando que o materialismo dialético, quando aplicado dentro do escopo da sociologia, nunca poderá prescindir da historicidade humana (da mesma maneira que o materialismo dialético, aplicado à investigação dos fenômenos naturais, não pode prescindir de sua história evolutiva).

O pensamento marxista pode ser identificado, portanto, com o socialismo científico, como visto em Engels, e com o materialismo dialético, como defendido por Lefebvre, para além de também existir a possibilidade de considerá-lo materialismo histórico-dialético. Independente de suas diferentes denominações, o que nos importa aqui é compreender de que maneira o método materialista dialético ou o socialismo científico, nossas opções terminológicas, contribuem para a investigação realizada, já que nosso foco não reside na transposição exegética de uma discussão sobre o termo.

A filosofia dialética, assumindo as contribuições do pensamento hegeliano e rompendo com as compreensões tipicamente harmoniosas de mundo, estabelece uma compreensão de realidade em constante transformação, movimentada pelo embate de contradições entre elementos. Vale notar, contudo, que não é qualquer oposição entre elementos que constitui uma contradição propriamente dita que nos referimos:

Onde for possível captar o processo, na vida, na sociedade, no pensamento, podemos reservar o nome de *opostos* para os elementos cuja contradição conserva-se em estado latente e não passa de uma diferença “aguçada” (o caminho para o Leste é o caminho para o Oeste); o nome de “*contrários*” para as forças que já se encontrem em luta surda, cuja contradição amadurece (por exemplo, o Terceiro Estado e a feudalidade no decorrer do século XVIII); e, finalmente, o nome de *contradição* propriamente dita para o momento de crise, quando o movimento se precipita, tendo em vista que a resolução (o salto) aproxima-se inevitavelmente numa tensão extrema e o ser e o nada se confrontam ativamente (a vida e a morte); e isso porque, finalmente, o ser em questão (vivo, ou social, ou “espiritual” quando se trata de uma idéia) deve-se superar-se ou então desaparecer (Lefebvre, 1983, p. 195, grifos no original).

No que se refere às contradições, utilizaremos um exemplo aos moldes do que nos legou Prado Júnior (1959), que será posteriormente abordado com maior profundidade, da contradição entre o operário e o capitalista: os interesses e os objetivos sociais dos dois não se identificam, sendo assim, assumimos a existência de um embate quando ambos, no mesmo espaço e tempo, buscam suprir suas necessidades; contudo, o capitalista não poderia existir sem

o proletário, da mesma forma que o proletário não poderia existir sem o capitalista e, ainda, sem a contradição dos interesses de ambos, não teríamos o modo de produção capitalista. Os dois elementos da contradição – proletariado e representantes do capital – se interpenetram e fazem com que seja possível a produção de um terceiro elemento – o modo de produção capitalista – que, por sua vez, incidirá na contradição entre proletariado e representantes do capital e garantirá a permanência das contradições. A totalidade da realidade objetiva engloba estes três elementos que representam, por sua vez, totalidades de menor espectro se isoladas e tratadas individualmente. Mas, na realidade, estas totalidades não se encontram isoladas e sim em constante comunicação umas com as outras: temos o estabelecimento de totalidades que compõem uma totalidade maior, que por sua vez fará parte, enquanto elemento, da composição de uma totalidade ainda maior, e assim sucessivamente, no que poderíamos denominar “complexo de complexos” de elementos comunicantes (Lukács, 2003). Podemos citar ainda outro exemplo de contradição, mais claro à nossa visão:

A contradição mais flagrante, mais dramática, apresenta-se-nos como aquela entre a *vida* e a *morte* (entre o ser e o nada, mas em toda a profundidade e realidade do concreto). Ora, a vida não é exterior à morte; e a morte não é como uma ameaça ou um perigo que atingisse o ser vivo a partir do exterior. Alguns biólogos (Carrel, Lecomte de Nouy) mediram recentemente o *índice de cicatrização*, ou seja, a rapidez de proliferação dos tecidos que permitem ao ser vivo curar suas feridas e reintegrar sua totalidade, em certa medida, após uma lesão. Ora, o índice de cicatrização diminui *imediatamente após o nascimento*. Desse modo, o envelhecimento começa no momento em que o ser vivo parece em plena ascensão, em pleno crescimento. Ele já traz sua morte consigo; e o momento de seu nascimento é também, em certo sentido, aquele de sua morte. Viver é consumir e consumir a vida; viver já é morrer. A vida e a morte são estreita e indissolúvelmente unidas. Os contraditórios, concretamente, são unidos – são *idênticos!* (Lefebvre, 1983, p. 185-186, grifos no original).

O método dialético tem como objetivo apreender as contradições da realidade por meio de uma análise radical da realidade, radical pois busca penetrar a raiz dos fenômenos interpretados. Podemos distinguir dois momentos que, juntos, constituem o procedimento de aplicação do método dialético: a investigação e a exposição (Frigotto, 2010). Durante a investigação o pesquisador se aprofundará no objeto de estudo e utilizará diversos instrumentos e técnicas de pesquisa para a compreensão do fenômeno analisado.

As técnicas e os instrumentos de pesquisa, por sua vez, não estão subsumidos e tampouco são específicos do método dialético ou de outros métodos, sendo incluídas entrevistas individuais, grupos focais, análise de documentos, análise bibliográfica, dentre outras, desde que se adequem aos objetivos postulados para a pesquisa e sejam coerentes com o objeto a ser apreendido. Na exposição o que deve ocorrer é a produção via concatenação lógica dos

resultados desvelados durante a investigação, com o objetivo de evidenciar as múltiplas determinações do real e suas contradições (Lefebvre, 2016).

A organização da exposição tem como intuito prover ao leitor a oportunidade de apreender, de maneira organizada e sistematizada, os elementos levantados ao longo da investigação científica, assim, não se trata de simplesmente lançar aos seus olhos a progressão linear temporal dos passos da investigação científica e sim demonstrar, por meio da utilização de conceitos e de categorias, de que maneira as leis do desenvolvimento histórico, as múltiplas determinações e as contradições do real podem ser efetivamente desveladas. Poderíamos dizer que, no caso de uma tese de doutoramento, que é a condição de produção deste material, o documento apresentado constitui a exposição, enquanto no relatório de qualificação o que é apresentado são os elementos investigativos e/ou a exposição parcial.

Durante a exposição o pesquisador deverá, para além da exposição objetiva da investigação realizada, admitir as condições subjetivas de sua produção: o ponto de vista adotado, as referências utilizadas, as condições materiais que o cercaram. Reconhecendo que o conhecimento não está isento das singularidades daquele que o produziu, sua exposição se torna mais clara, intelectualmente honesta para si mesmo e para os leitores, permitindo que ele possa, com a apropriação do fenômeno analisado e a interiorização de sua estrutura e dinâmica, reproduzir no pensamento e então na linguagem escrita – que nos é comum –, da maneira mais fiel possível, a sua lógica analítica (Netto, 2011). Mas, se admitimos que a realidade está em constante transformação, seria um equívoco assumir que o pesquisador poderia representá-la, algum dia, de maneira absolutamente fidedigna. O que é feito pelo pesquisador são aproximações relativas do real, já que constituem apenas momentaneamente um aspecto da realidade em seu movimento histórico.

Honoré de Balzac nos legou uma imensa obra que, em suas milhares de páginas organizadas n’*A comédia humana*, fornece um panorama vívido da sociedade francesa, sobretudo a do século XIX. Nestas incontáveis linhas, suas personagens interagem entre si em uma, duas, três ou diversas histórias que se relacionam e se conectam, formando uma imensa trama construída pelo imaginário do autor. Se em um romance temos um protagonista, este mesmo será encontrado em outro como um mero transeunte, como um alguém que se reduz a falar uma ou duas palavras ou, então, como uma personagem ativa, mas de importância secundária para a trama que ali se desenrola. A riqueza das descrições de situações corriqueiras, de momentos determinantes, de contextualizações altamente descritivas nas quais estes momentos e situações ocorrem – desde a descrição arquitetônica das construções que servem de pano de fundo ao desenlace narrativo até a pormenorizada descrição da *toilette* de suas

personagens (masculinas ou femininas) –, apesar de obviamente ocorrerem no pensamento do autor, pois sem esta passagem não haveria possibilidade de escrevê-las e publicá-las, para ele não possuíam tamanho nível de abstração em sua origem: Balzac retirava das situações cotidianas em que tomava parte, das viagens que realizava, dos amores pelos quais se via encerrado, as inspirações para a sua escrita, embora ele não utilizasse para isso o método científico e, por ser uma produção artística, poderia constantemente se movimentar para fora dos limites da realidade.

Para o autor, ao observar um mero fato cotidiano, era como se ele enxergasse ali um quadro e, a partir deste quadro, da inferência sobre a vida de seus componentes, sobre suas relações, o autor retirava a inspiração para a escrita. Cada quadro possuía inúmeras possibilidades narrativas, pois cada situação descrita em seu longo estudo de costumes era intensamente rica, embora nem todos que conviviam com Balzac pudessem realizar o mesmo feito:

O senhor está numa cidade onde se morre, onde se casa, onde se idolatra numa entrevista, onde a jovem se asfixia, onde o homem de gênio e sua carga de temas repletos de benefícios humanitários naufragam, um ao lado dos outros, muitas vezes sob o mesmo teto, ignorando-se (Balzac, 2012c, p. 722).

O contexto em que suas personagens viviam e como este as influenciava tornava-se fator importantíssimo para o aprofundamento do leitor e da compreensão dos conflitos que circundavam suas personagens: “Sem a topografia e a descrição da cidade, sem a pintura minuciosa daquela casa residencial, as figuras surpreendentes daquela família talvez não fossem bem compreendidas” (Balzac, 2012a, p. 242-243).

Apesar do patente *realismo* de suas obras, fruto de sua ancoragem na realidade, é premente reconhecer que Balzac em momento algum consegue exceder aquilo que se põe imediatamente à sua frente: a transcendência de Balzac em relação ao percebido apenas se dá na medida em que exagera estereótipos reais, mas em momento algum o autor tece uma crítica que suprassuma a sociedade francesa, com sua burguesia ascendente, descrita por ele; sua limitação reside na descrição daquilo que via, no exagero (embora nem sempre) daquilo que internalizava e em um constante desvelamento de suas tendências conservadoras de cunho monarquista. A obra balzaquiana, *grosso modo*, retira da realidade elementos que serão utilizados em seus romances, fornece a eles vida e então os insere em uma imensa teia de relações. A vida de sua obra é preenchida pela vida por ele percebida no contexto em que viveu, e isso de fato nos oferece um panorama da sociedade francesa do século XIX, mas de maneira alguma também nos proporciona uma concisa análise científica da sociedade de sua época,

tampouco uma análise científica que proporcionaria aos seus leitores ferramentas para agir e transformar a sociedade retratada. Em comparação com Charles Chaplin e seu *Tempos modernos*, por exemplo, apesar de não haver ali um imaginário que instigue a ação revolucionária, há uma retratação dos problemas da sociedade capitalista que podem instigar uma posterior reflexão (Lefebvre, 2014a), mas nem isso há em Balzac, pois o seu ponto de vista é o ponto de vista conservador.

A concepção de mundo que o pesquisador carrega constitui fator importantíssimo para o direcionamento da análise investigativa e interpretativa do “quadro” que será pintado. É dessa maneira que ele pode – ao invés de se tornar refém de sua própria produção, tendo-a em mãos embora nada possa realizar com ela – transcender o retratado e agarrar aquilo que não está devidamente registrado, os pormenores que vão se formando no pensamento, mas não estão expostos na análise fenomênica superficial, e assim pode proceder propondo alternativas viáveis para o contexto e o cenário analisados. O conhecimento produzido pelo materialismo histórico e dialético não tem a intenção de retratar idealmente a realidade observada, tampouco de enfeitá-la para sua melhor aceitação, mas reproduzir a lógica de sua estrutura e de seu movimento, seja ele sincrônico – o fenômeno analisado em seu tempo histórico real – ou diacrônico – o fenômeno em seu devir histórico (Hungaro, 2014). Na exposição do fenômeno analisado, construindo a sua trajetória lógica, o pesquisador utilizará categorias centrais para o pensamento marxista – luta de classes, mediações, contradições, estranhamento etc. – e conceitos – abstratos – para facilitar o entendimento daquele que com a exposição tem contato, contudo, nem todas as categorias devem ser explicadas de maneira pormenorizada ao longo do momento expositivo, apenas aquelas mais relevantes para a investigação se tornarão fonte de preocupação do pesquisador.

Considerando que os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, nunca se apresentam de forma clara e explícita, e é preciso arrancar-lhes o real pela análise, a primeira aproximação do pesquisador em relação ao que é observado é somente uma percepção superficial de sua dinâmica real. Esta primeira impressão do fenômeno captada pela percepção sensível imediata é denominada por Kosik (2002) pseudoconcreticidade, pois embora seja concreta, englobada pelo indivíduo e todo o conhecimento que ele já possui sobre o fenômeno, ainda é uma concreticidade falsa e aparente, já que a sua real dinâmica e suas leis de funcionamento apenas serão desveladas mediante passagem do pseudoconcreto pelo pensamento, que reorganizará logicamente, o percebido, mediante análise e aprofundamento.

O pesquisador percorre um curso do empírico, imediato, ao concreto pensado (Frigotto, 2010), interiorizado em seu pensamento, fazendo com que esta percepção seja reelaborada por

meio da sistematização permitida pela abstração. Desta forma, é possível destruir a pseudoncreticidade e penetrar na essência dos fenômenos analisados.

Após percorrer o caminho do empírico ao concreto pensado, o pensamento retorna ao empírico, agora dotado do produto do pensamento racionalizado e da abstração, confrontando assim com a realidade e sua dinâmica real o que foi apreendido pelo pesquisador. No que se refere à análise social empenhada pelo materialismo histórico e dialético, assumimos que ela tem tanto seu início quanto seu término na atividade prática dos seres humanos históricos e concretos (Frigotto, 2010). O processo de ir e vir da prática social concreta para captar as suas múltiplas determinações e contradições não ocorre apenas uma vez, sendo repetido diversas vezes.

Se assumimos que um determinado fenômeno possui múltiplas determinações que o constituem como tal, e que estas precisam ser desveladas na análise materialista dialética, também devemos perceber que estas determinações não se encontram isoladas umas das outras, como fitas de cetim independentes amarradas e voando na frente de um ventilador, que com o seu movimento por vezes podem se chocar, mas permanecem com seu movimento autônomo. As determinações do objeto estão dialeticamente relacionadas e emergem na totalidade do fenômeno empírico analisado (Hungaro, 2014). Dessa maneira, não apenas é necessário depreender quais são as múltiplas determinações do fenômeno, mas também é preciso desvelar as relações que as determinações estabelecem umas com as outras; estas relações, por sua vez, são denominadas mediações. O conhecimento que assim é elaborado se torna uma representação mental da síntese destas múltiplas determinações (Prado Júnior, 1973), representando uma determinada totalidade recortada dos inúmeros fenômenos que se imbricam uns nos outros. Em suma, partirmos de um fenômeno analisado inicialmente que se mostra caótico (Marx, 2011b), sua percepção pelo observador se encontra enevoada e é necessário que deste fenômeno sejam extraídas as suas múltiplas determinações e suas relações, para que seja possível compreender sua estruturação e o seu funcionamento no tempo e no espaço. O caótico pode assim vir a ser organizado, sintético, passando de um estado inicial de completa confusão para, após elaboração no pensamento, alçar a uma unificação totalizante, uma síntese, a unidade na diversidade.

O conhecimento assim produzido não pode se tornar desinteressado, exteriorizado simplesmente pela existência do conhecer e da impregnação de estantes de bibliotecas – até mesmo virtuais – de informações muito específicas e de pouca relevância. O materialismo histórico e dialético, da mesma forma que exige daquele que o aplica um claro posicionamento e concepção de mundo, exige também que o conhecimento produzido seja exteriorizado na

prática social, tendo em vista a transformação da sociedade capitalista via efetivação na prática social revolucionária.

Mas se a sociedade está em constante movimento e a produção do conhecimento nada mais é do que uma tentativa de aproximação desta realidade dinâmica, devemos também conceber a necessidade de que o próprio conhecimento seja constantemente reformulado. A reformulação desse conhecimento se dá, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, pela função da crítica.

## 2.2 O CONHECIMENTO VITIMADO PELA CRÍTICA

– Oh, meu Deus! Mas e a crítica, a santa crítica? – perguntou Luciano imbuído das doutrinas do cenáculo.

– Meu caro – respondeu Lousteau –, a crítica é uma escova que não pode ser empregada em tecidos delicados, pois arrasaria tudo (Balzac, 2013b, p. 318).

A crítica está no cerne do socialismo científico: seu surgimento, como atualmente o conhecemos, não teria sido possível caso Marx e Engels não tivessem submetido à crítica os aportes teórico-filosóficos e econômicos, bem como socialistas, que haviam sido por eles apropriados ao longo de suas trajetórias. Não assumimos com esta afirmação que é a partir da crítica que se move a história, assim como Bauer o fizera, o que fez com que esta sua concepção de crítica fosse contestada extensamente por Marx e Engels (2007a), mas que é necessário nos apropriarmos daquilo que nos precedeu no tempo histórico para que possamos, assim, suprasumir o estado atual do conhecimento que nos foi legado. A crítica do que foi estabelecido é, desta forma, um dos momentos necessários para a suprasunção do presente.

Suprasumir o conhecimento produzido, o que exige submetê-lo à crítica, “[...] é ao mesmo tempo um *negar* e um *conservar*” (Hegel, 2014, p. 94, § 113, grifos no original) daquilo que foi criticado, é também alçar este produto a um nível superior, elevando-o (Ranieri, 2010) em sua qualidade. Nenhum conhecimento produzido pela humanidade e que, de alguma maneira, vigora ou vigorou ao longo de um determinado período histórico pode se ver livre da crítica, caso contrário, ele cristaliza e se torna apenas uma obra contemplativa de museu. Se um determinado conhecimento consegue se manter ao longo do tempo histórico e se concretiza nas ações humanas, mesmo que temporariamente, isso apenas foi passível de ocorrência por ter remetido àquilo que era verdadeiro na época – mesmo que estritamente localizado espacial ou temporalmente – e nele reside algum resquício de vinculação ao real, por isso, o pensamento socialista não pode se negar em apropriar este conhecimento. O medo do conhecimento não

pode ser uma característica do socialismo científico e ele *necessita* incorporar aquilo que há de concreticidade na produção intelectual ao longo da história da humanidade.

Ao comentarmos sobre este papel da crítica, pela aceção de senso comum da palavra, pode parecer, em um primeiro momento, que ela deveria ser direcionada apenas às ideias e aos conceitos que somos discordantes em um amplo espectro. Mas isso não é verdade. A crítica também deve efetuar o seu trabalho naquelas produções que concordamos em sua maior parte, já que esta concordância nunca será integral – nem mesmo a concordância do próprio autor com aquilo que escreveu, por exemplo, há décadas, é usualmente integral, já que também sofremos transformações ao longo do tempo e nos apropriamos de mais e mais da realidade em que vivemos. Essa prática, ainda, não deve ser apenas limitada a um cenário eminentemente teórico. Vejamos, como exemplo, os escritos de Marx e Bürgers (2020) na *Nova Gazeta Renana* sobre o posicionamento da publicação em relação ao partido com o qual a publicação simpatizava:

Espera-se geralmente de todo novo órgão da opinião pública: entusiasmo pelo partido cujos princípios professa, confiança incondicional na sua força, contínua disposição, seja para recobrir os princípios com força efetiva, seja para embelezar com o brilho dos princípios a fraqueza efetiva. Não corresponderemos a esta exigência. Não procuraremos dourar derrotas sofridas com ilusões enganosas. O partido democrático sofreu derrotas; os princípios que proclamou no momento de seu triunfo são postos em questão, o terreno que efetivamente conquistou é-lhe disputado palmo a palmo; já perdeu muito, e em breve se perguntará sobre o que ainda lhe resta.

Importa-nos que o partido democrático tome consciência de sua situação (Marx; Bürgers, 2020, p. 79).

A aridez dos comentários acima proferidos, em um órgão público, à vista daqueles que se interessarem, independente de que posição ocupem na discussão – se do lado dos críticos, do lado dos criticados ou simplesmente externamente a ambos –, pode nos parecer uma prática política pouquíssimo interessante. Somos constantemente levados a crer que este levante seria simplesmente desmobilizador, que o que importa é a chamada *crítica construtiva* rumo à transformação da sociedade e de que estes embates apenas podem ocorrer dentro de quatro paredes, alheios à opinião pública. Mas seria possível proferir uma crítica eminentemente *construtiva*? Não! Ao menos não da maneira inocente como é colocada pelo imaginário popular. A crítica é, na verdade, tão destruidora quanto é criadora.

O ser humano, ao se apropriar de algum elemento da natureza e nele efetuar a transformação, transmutando-o em algo que supre suas necessidades, efetiva um ato de produção. Este ato produtivo, por sua vez, apenas pôde ser realizado porque foi precedido por um ato plenamente destrutivo: a natureza teve de ser retirada de seu local de nascimento, extirpada de suas raízes e, assim, ter a sua naturalidade destruída e liquidada a favor da práxis

humana. A produção, portanto, sempre vem acompanhada da destruição. Mas esta não é uma destruição plena, lembremos da supressão: aquela primeira natureza foi sim negada, mas também foi preservada naquilo que foi produzido e então foi alçada a um novo e mais alto patamar, embora nada disso elimine o passo inicial do processo, dependente da destruição. Com a crítica do conhecimento e das ações humanas, o mesmo ocorre.

O ato produtivo que aqui nos referimos nada mais é do que o trabalho social, ato humano e fundante da própria história da humanidade. A capacidade de realizar trabalho, como já extensamente discutido em bibliografias marxistas, não é algo que perpassa as mais diversas espécies subsumidas aos espaços naturais: a natureza não é capaz de produzir, somente é capaz de criar e fornecer valores de uso para a produção humana. Neste processo a humanidade se apropria daquilo que lhe é oferecido e criado pela natureza, seus valores de uso, suas obras, e os transforma em produtos, por meio do trabalho. Neste processo de transformação das obras naturais em produtos da ação humana a natureza teve parte de sua coesão destruída, por outro lado, se assumimos que também fazemos parte da natureza, ao transformá-la e destruí-la nós também transformamos e destruimos – nem que a nível de uma ínfima peça de cada vez – nós mesmos:

A natureza cria e não produz; ela provê recursos para as atividades criativa e produtiva realizadas por parte da humanidade; mas ela fornece apenas *valor de uso*, e cada valor de uso [...] retorna para a natureza ou se apresenta como bem natural [...]

[...] a natureza não trabalha: é até mesmo uma de suas características definidoras a de que ela *cria*. O que ela cria, a saber, ‘seres’ individuais, simplesmente surgem, simplesmente aparecem. A natureza não sabe nada dessas criações [...] A ‘natureza’ não pode operar de acordo com a mesma teleologia dos seres humanos. Os ‘seres’ que ela cria são obras; [...] Mas hoje a natureza está, no mínimo, se afastando de nós. Está se tornando impossível escapar da noção de que a natureza está sendo assassinada pela ‘anti-natureza’ – pela abstração, pelos signos e imagens, pelo discurso, e também pelo trabalho e seus produtos. Junto de Deus, a natureza está morrendo. A ‘humanidade’ está matando os dois – e talvez cometa suicídio na barganha (Lefebvre, 1991, p. 70-71, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>3</sup>.

Além de nos fornecer um amparo para nossas alegações anteriores, a citação de Lefebvre acima nos chama atenção para um outro importante e relevante ponto sobre o trabalho e a produção humana: ela não se revela apenas na materialidade já que abstrações, sinais e

---

<sup>3</sup> “Nature creates and does not produce; it provides resources for a creative and productive activity on the part of social humanity; but it supplies only *use value*, and every use value [...] either returns to nature or serves as a natural good. [...] nature does not labour: it is even one of its defining characteristics that it *creates*. What it creates, namely individual ‘beings’, simply surges forth, simply appears. Nature knows nothing of these creations [...] ‘Nature’ cannot operate according to the same teleology as human beings. The ‘beings’ it creates are works; [...] But today nature is drawing away from us, to say the very least. It is becoming impossible to escape the notion that nature is being murdered by ‘anti-nature’ – by abstraction, by signs and images, by discourse, as also by labour and its products. Along with God, nature is dying. ‘Humanity’ is killing both of them – and perhaps committing suicide into the bargain”.

discursos, elementos do anti-natural e não necessariamente materiais, assim como o trabalho (em sua ação) e seus produtos, também atuam na destruição da natureza. Mas não apenas isso: a natureza cria, visto que o que dela deriva não é teleologicamente orientado como aquilo que deriva das mãos humanas, dito de outro modo, a orientação teleológica do trabalho que deve ocorrer por meio da racionalização do ato é também uma característica essencial da ação humana. Se considerarmos que o conhecimento que é produzido, sistematizado e transmitido às novas gerações para que seja constantemente enriquecido é também produto do trabalho, não podemos deixar de considerar a sua essência destrutiva. Por fim, se considerarmos, ainda, que o conhecimento apenas consegue ser enriquecido ao ser submetido à crítica e provado como verdadeiro ao ser posto de frente com a concreticidade, conseguimos compreender a natureza necessária do papel destrutivo da crítica.

Mas o conhecimento que é produzido continuamente com os esforços da crítica, desde que essa seja implementada em um esforço analítico, não é simplesmente uma força destrutiva, negativa, ela também é positiva e criadora. Para que possa sair da esfera da simples negação o conhecimento que é produzido precisa sair do escopo do mero entendimento, da percepção imediata do real, considerada por Kosik (2002) como uma pseudoconcreticidade que a análise deve quebrar para chegar à essência do real, ao concreto verdadeiro. Assim,

A análise se esforça por penetrar no objeto. Oposta a toda contemplação passiva, ela não respeita esse objeto.

Nosso pensamento, condenado pela condição humana a ir da ignorância ao conhecimento, é igualmente condenado a penetrar nos seres – nos objetos e na natureza em geral – a partir de fora. Os seres, o concreto, apresentam-se fechados – relativamente – diante de nós, pois cada ser é um todo e o mundo é um todo. Mas esses seres não são absolutamente fechados, inacessíveis. A análise penetra neles, vinda de fora: ela os quebra, ou real ou idealmente.

[...]

A análise mata (Lefebvre, 1983, p. 117-118).

Não gostaríamos que ficasse aqui a impressão de que a crítica que deve estar associada à produção do conhecimento – tanto destruidora como criadora – tivesse um papel preponderante na história da humanidade como se fosse esta sua força motriz, algo já assumido por alguns ideólogos alemães do século XIX. Obviamente não é disto que tratamos. Assim como Marx e Engels consideramos que a força motriz da sociedade é a revolução, são as transformações quantitativas e qualitativas que se manifestam pela e nas condições reais de existência:

[...] não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Essa soma de forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real [*reale*] daquilo que os filósofos representam como “substância” e “essência do homem”, [...] Essas condições de vida já encontradas pelas diferentes gerações decidem, também, se as agitações revolucionárias que periodicamente se repetem na história serão fortes o bastante para subverter as bases de todo o existente, e se os elementos materiais de uma subversão total, que são sobretudo, de um lado, as forças produtivas existentes e, de outro, a formação de uma massa revolucionária que revolucione não apenas as condições particulares da sociedade até então existente, como também a própria “produção da vida” que ainda vigora – a “atividade total” na qual a sociedade se baseia –, se tais elementos não existem, então é bastante indiferente, para o desenvolvimento prático, se a *ideia* dessa subversão já foi proclamada uma centena de vezes [...] (Marx; Engels, 2007b, p. 43).

Contudo, não conseguimos “abraçar” todas as possíveis frentes da luta revolucionária ao mesmo tempo, sendo a abordada neste momento aquela que se refere à produção do conhecimento para a análise da realidade, daí a importância em resgatarmos e defendermos o papel da crítica aqui demonstrado.

Ainda assim, não podemos nos esquecer de que qualquer crítica é historicamente determinada, o que significa que as discussões que se dão em um determinado momento devem ser remetidas ao contexto sócio-histórico e das condições materiais de existência daquele momento em específico, levando em consideração o que foi produzido até então e que goza de relevância. Como já admitido, o próprio pensamento marxista também é alvo de críticas provenientes de seu interior e de seu exterior e, com o devir histórico, ele também sofre modificações. Essas modificações podem ser vistas, por exemplo, no diferente tratamento de um determinado conceito, no desvelamento de outros objetos de análise, o que pode ser possibilitado pela apropriação de teorias endógenas ou exógenas, e que impactam diretamente nos resultados de uma análise da sociedade. Os resultados das análises fundamentadas pelo materialismo histórico e dialético devem sempre ser submetidas à crítica com o devir histórico, o que não é admissível para o marxismo ortodoxo é a alteração do método:

O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma “fé” numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro “sagrado”. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao *método*. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido dos seus fundadores,

mas que todas as tentativas para superá-lo ou “aperfeiçoá-lo” conduziram somente à banalização, a fazer dele um ecletismo – e tinham necessariamente de conduzir a isso (Lukács, 2003, p. 64, grifos no original).

O movimento do conhecimento possibilitado pela crítica deve ser, assim, elemento indelével de todo o pensamento marxista, havendo necessidade de que o conhecimento, em suas diversas ramificações, até mesmo aquelas externas ao marxismo, seja apropriado pelo marxista e submetido à crítica. É desta maneira que o movimento da crítica é corporificado, em embates dentro ou fora de uma mesma linha de pensamento e/ou visão de mundo, não sendo excluídos nem aqueles embates no interior do próprio marxismo:

Temperamentos sensíveis lamentavam, mais uma vez, que os “marxistas se combatem entre si”, que se ataquem as “autoridades” prestigiosas. Mas o marxismo não é uma dúzia de pessoas que se concedem umas às outras o direito de posar de “sábios”, e ante os quais a massa dos crentes morrerá com cega confiança.

O marxismo é uma concepção revolucionária que luta constantemente para alcançar novos conhecimentos, que detesta, acima de tudo, o estancamento das fórmulas fixas, que conserva sua força viva e criadora, no choque espiritual de armas da própria crítica e nos raios e tronos históricos (Luxemburgo, 2021, p. 585-586).

Buscamos atestar, com esta seção, de que forma o materialismo histórico e dialético contribui para a produção científica e por qual motivo, dado o processo histórico em que o conhecimento é produzido e por se tratar de uma representação no pensamento de fenômenos da realidade que estão em constante transformação, a crítica se faz imperiosa para este método. A estagnação teórica é execrável para o pensamento marxista, por isso, há uma grande necessidade de que os pesquisadores se empenhem na busca pelo aprofundamento da realidade investigada, perscrutando a realidade e identificando nela suas contradições para que seja possível expor, de maneira cada vez mais aproximada, os mecanismos pelos quais se dá a movimentação e a transformação do real.

### **3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO E DA VULGARIZAÇÃO**

Quando você tem cinco anos e se machuca, você faz um grande barulho para o mundo. Com dez anos você choraminga. Mas quando você faz quinze anos, você começa a comer as maçãs envenenadas que crescem na sua própria árvore interna da dor. É o Modo Ocidental da Iluminação. Você começa a enfiar seus punhos na sua boca para sufocar os gritos. Você sangra por dentro (King, 1987, p. 138, tradução livre)<sup>4</sup>.

A educação não é uma atividade recente na história humana. Saviani (2019) identifica os primórdios da educação com o início da atividade especificamente humana de transformação da natureza, o trabalho: em uma sociedade de comunismo primitivo, ausente de classes, a educação se dava junto do trabalho, pois o indivíduo que trabalhava necessitava transferir para as gerações futuras o seu modo de realizar uma determinada atividade, e isso ocorria durante o acompanhamento da atividade; aquele que aprendia assimilava o modo de se fazer e, dadas as necessidades crescentes, reformulava aquilo que aprendeu, refinando sua atividade, que por sua vez era da mesma maneira transferida e assimilada para outras gerações. Com a divisão do trabalho, na Antiguidade, há uma ruptura na organização em unidade das comunidades primitivas com o surgimento da divisão do trabalho e assim tem início uma educação distinta para proprietários e para não proprietários, com objetivos formativos discrepantes, respectivamente, para formar homens livres, de um lado, e escravos e serviçais, de outro.

A educação dos proprietários se torna o gérmen da escola contemporânea, o que leva à cisão entre atividade prática e teórica, pois aqueles que eram educados ao longo da atividade laboral seriam os não proprietários e os proprietários, por sua vez, tinham uma educação alheia ao trabalho cotidiano. A educação dos não proprietários, desta forma, prescindia de um ambiente escolar enquanto a educação dos proprietários, agora ligada diretamente à formação intelectual, necessitava desta ambientação. A escola que conhecemos hoje nasce, de fato, na Revolução Industrial, com a ascensão do modo de produção capitalista, onde a divisão do trabalho é exacerbada e agora os não proprietários, antes delegados a uma educação assimilável diretamente do ambiente de trabalho, necessitam de um ambiente de aprendizagem para que possam conseguir se apropriar de um tipo de intelectualidade básica que os permitam operar as maquinarias que são introduzidas mais e mais na indústria, cuja complexidade aumenta progressivamente com o devir histórico:

---

<sup>4</sup> “When you’re five and you hurt, you make a big noise unto the world. At ten you whimper. But by the time you make fifteen you begin to eat the poisoned apples that grow on your own inner tree of pain. It’s the Western Way of Enlightenment. You begin to cram your fists into your mouth to stifle the screams. You bleed on the inside”.

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Sob o impacto da revolução industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. À Revolução Industrial correspondeu, portanto, uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-se com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar (Saviani, 2019, p. 39).

Apesar da contradição entre proprietários e não proprietários se constituir como base para o estabelecimento da educação escolar como atualmente a conhecemos, ao longo de sua evolução a escola, enquanto instituição, apenas pôde se concretizar, também, com a atividade reivindicatória de grupos populares que entendiam a importância da escolarização e demandavam uma mudança de direcionamento formativo, do foco na educação intelectual para as elites para uma formação popular ampla. Citamos como exemplo a Comuna de Paris, que marca uma das primeiras iniciativas em defesa da escola pública, laica e gratuita (Rago Filho, 2011), deixando ao tempo histórico uma herança que auxilia na reflexão e nas discussões para a proposição de políticas voltadas para a formação humana e, ainda, conseguindo remover do domínio pleno de mãos dominantes o conhecimento científico. Segundo Marx,

Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental (Marx, 2011a, p. 57).

Não houve tempo, é claro, para reorganizar a instrução pública (educação); mas ao remover dela o elemento religioso e clerical, a Comuna tomou a iniciativa da emancipação mental do povo (Marx, 2011a, p. 117).

Mas apesar dos esforços históricos, dentre os quais observamos as contribuições da Comuna de Paris, a educação, em seu processo histórico, não conseguiu lograr o significado de uma formação humana plena, rica em determinações, que teria como proposta a humanização. Foi, e ainda é, uma educação voltada para o desempenho de determinadas funções no interior do modo de produção capitalista, que por sua vez possui como característica marcante a impossibilidade – ou baixíssima probabilidade, embora sempre mantendo a aparência da plena potência – de “ascensão” nos degraus de sua hierarquia social.

Com a ascensão de demandas de um processo educativo escolar fortemente influenciado pelas necessidades dos grupos dominantes, que se constituíam na medida em que o capitalismo espalhava suas sementes, houve um novo rearranjo do que era exigido nas instituições

escolares. A educação escolar, em um modo de produção capitalista marcado pelo fordismo, tinha como intuito formar os indivíduos para o trabalho e as pedagogias que ali vigoravam – como as tecnicistas – possuíam como pressuposto fomentar ferramentas pedagógicas para garantir o cumprimento deste objetivo. Na transição do fordismo para o taylorismo e a entrada de uma lógica sistematizante, ancorada na quantificação dos processos industriais, a relação da escola com disciplinas voltadas para a linguagem matemática e a sua sobreposição em detrimento das outras é realizada. Atualmente, com o toyotismo e seu modelo de acumulação flexível, caracterizado por uma indústria leve que mantém em seu âmago uma população de trabalhadores excedentes e em situação de desemprego ainda maior do que no período anterior, a educação escolar capitalista deixa seu objetivo de garantia da empregabilidade e contribui apenas com o fornecimento de um *status* de empregabilidade (Saviani, 2019). Dito de outra maneira, a educação escolar não mais garante que o indivíduo será contratado ao final do seu curso escolar, apenas garante que ele *poderá* ser contratado já que possui agora o mínimo formal requerido para tal.

Junto dos objetivos da educação escolar capitalista, como não poderia deixar de ser, temos um conjunto ideológico que dá embasamento à formação da desumanidade do trabalhador. Saviani (2019) cita três categorias centrais para a compreensão do fenômeno educativo que temos à nossa frente: neoprodutivismo, neoescolanovismo e neoconstrutivismo.

O neoprodutivismo vigora com as marcas de um modo de produção não mais expansivo e com grande oferta de empregos, tendo como característico um mundo de recrudescimento econômico, de crises constantes e de desemprego retumbante, onde a escolarização – como já informamos – não garante mais empregabilidade e sim *status* de empregabilidade, situação esta marcada por um processo ambivalente de exclusão social: o indivíduo, por um lado, é excluído da produção – e da subsistência digna – com a justificativa de que não há lugar para todos – já que a tônica reside na flexibilização das leis trabalhistas e de maximização do lucro e da exploração –, por outro lado, o indivíduo é responsabilizado pela própria exclusão utilizando como artifícios a velha justificativa da meritocracia (Saviani, 2019).

No neoescolanovismo o lema “aprender a aprender” é ressignificado em decorrência do desemprego, tornando-se um ideal esperado do trabalhador, e não apenas do aluno: com um mercado de trabalho dinâmico, o trabalhador precisa “aprender a aprender” novas funções caso não queira perder o seu emprego e seu meio de subsistência, sendo pressionado recorrentemente a assumir cada vez mais funções – reduzindo a necessidade de novas contratações – e à sobrecarga e estafas física e mental (Saviani, 2019).

Por fim, no neoconstrutivismo, há um amálgama entre os ideias construtivistas e o ideário pós-moderno, fundamentando teorias como as do professor reflexivo e da pedagogia das competências, demarcadas não mais pelo desenvolvimento cognitivo e suas etapas, já que o próprio conhecimento é altamente relativizado, e exacerbando as bases biologizantes já encontradas no construtivismo para justificar o pragmatismo e o utilitarismo do conhecimento corroborados, como mencionamos, pelo neoescolanovismo e sua lógica do “aprender a aprender” em meio ao caos do desemprego (Saviani, 2019).

Conhecermos o ideário pedagógico da sociedade capitalista e os objetivos que este nutre para a educação escolar é essencial para que possamos, assim, traçar uma estratégia contra-hegemônica que combata um ideário danoso à formação humana. Entra em cena, desta maneira, a *crítica* que devemos dirigir aos defensores de tais concepções pedagógicas – retomando a concepção de crítica já explorada – não apenas para compreender e esmiuçar as origens e estratégias utilizadas, como também denunciar e dismantelar seus avanços.

Na mesma lógica, as propostas pedagógicas contra-hegemônicas também devem ser mantidas sob o escrutínio da crítica: apenas dessa maneira conseguiremos, dia após dia, refinar nossas estratégias, rever planos de ação para a transformação da realidade escolar caótica com a qual nos defrontamos. Mas a crítica não se esgota na denúncia das intencionalidades ideológicas: é a partir da crítica que podemos, ao analisar a sociedade capitalista, identificar em seu interior as suas contradições, desvelá-las e desnudá-las para o recebimento de um ataque útil que pode começar a fazer ruir suas estruturas.

Dada a importância da influência da formação humana, pois é com ela que podemos compreender a sociedade em que vivemos e assim nos organizar contra ela, sendo partícipes ativos de nossa própria história, não é de se espantar que o marxismo, ao longo de mais de um século de desenvolvimento, tenha se preocupado com essa questão. Foram várias as experiências educacionais da luta comunista, contudo, destacaremos um período em específico dada a sua importância histórica e lógico-argumentativa, mais especificamente, na época da II Internacional, onde vigorava ainda em grande valor o Partido Social-Democrata da Alemanha (SPD). De acordo com Andreucci (1982, p. 44-45) desde as origens do partido, a “questão social” tinha sido intimamente vinculada à questão da educação operária. De acordo com ele,

Em toda a Europa, da Saxônia ao Piemonte, mesmo quando as primeiras associações operárias eram dirigidas por empresários ou liberais, católicos ou protestantes, a atividade educativa era uma das mais intensamente exercidas. Analfabetos, camponeses, homens para os quais ler e escrever não representava uma necessidade imediata, eram introduzidos na vida urbana, ou simplesmente em pequenos centros manufatureiros, entravam na fábrica, utilizavam máquinas que não eram complexas mas de qualquer maneira eram de uso menos intuitivo que os utensílios agrícolas.

Deviam aprender a ler e a escrever. A educação operária, nas primeiras fases do associacionismo, corresponde a essa necessidade, elemento de um programa de “salvação” da alma do operário de todos os perigos da vida pobre nas cidades. Apesar dos esforços das associações operárias e das intervenções legislativas dos Estados na promoção da alfabetização universal, um dos principais fatores da educação operária foi o próprio movimento operário. Em primeiro lugar, porque há um componente imediatamente educativo na militância política: aprende-se a ouvir discursos, intervenções, conferências, e se aprende também a fazer intervenções, a discutir. Em segundo lugar – e esse é o ponto que nos interessa, aqui, mais de perto – o próprio partido político promove iniciativas educacionais, organiza cursos e escolas.

[...] A posse da arma da ciência aparecia ao movimento operário como pré-requisito natural da sua própria luta pela emancipação. [...] A exigência do estudo é, em geral, uma constante no movimento operário de inspiração marxista (Andreucci, 1982, p. 44-45).

Segundo Andreucci (1982), já no início do século XX com a intensificação de movimentações políticas e sindicais, bem como com a visibilidade de uma guerra mundial que se pré-anunciava por movimentos imperialistas que tiveram início no século passado e que remexiam o solo europeu, as organizações socialistas, em diálogo direto com os movimentos sindicalistas de caráter revolucionário, iniciam uma grande campanha de levar ao proletariado aquilo que, desde Marx e Engels, estava sendo pesquisado e desvelado no interior do pensamento marxista. A formação política, que promovia e englobava a apropriação de conhecimentos para análise da realidade em que o próprio proletariado vivia tinha se tornado uma condição para a transformação da realidade. Mas, as estratégias utilizadas em um partido que já iniciava a sua decadência teórico-estratégica, pouco antes de se dobrar à I Guerra Mundial, era de baixa qualidade, principalmente sob a influência de Kautsky:

Em Capri, o curso se compunha de 140 aulas, das quais cem eram dedicadas a matérias históricas e econômicas. Das 166 aulas do curso de Bolonha, a história e a economia ocupavam mais de 80% do tempo. A escola tinha como objetivo a preparação de “revolucionários profissionais”, em condições de se tornarem bons propagandistas. Nas aulas de propaganda, pedia-se “a cada estudante que trabalhasse um capítulo do livro *As Doutrinas Econômicas de Marx*, escrito por Kautsky, completando-o com outras fontes... para fazer dele uma aula de propaganda” (Andreucci, 1982, p. 49).

O teor propagandístico e vulgarizador do pensamento marxista, que marcou a trajetória de Kautsky<sup>5</sup> aparece aqui com todo o seu vigor. Os cursos oferecidos, apesar de sua intenção de formar indivíduos que compreendessem a dinâmica da realidade em que viviam, formavam indivíduos aptos a tagarelarem sobre conceitos-chave do marxismo com clareza e aparente conhecimento de causa, não tendo como fundamento os clássicos, e sim obras de terceiros, como Kautsky, que faziam uma “síntese” dos anteriores (Andreucci, 1982). A propaganda,

---

<sup>5</sup> Mesmo que não tenha se prolongado por toda a sua trajetória, a intensidade de suas declarações com toda a certeza maculou sua reputação, para além de outras decisões e posicionamentos altamente duvidosos, como aqueles referentes à I Guerra Mundial.

apesar de importante, não pode ser considerada uma metodologia pedagógica para a formação humana. A vulgarização, por sua vez, é execrável em qualquer oportunidade. É importante compreender que vulgarização é diferente de divulgação: esta segunda é extremamente importante e necessária para que possamos expor as ideias produzidas no interior do pensamento e do movimento marxistas; a vulgarização, por outro lado, constitui na exposição de ideias mutiladas, altamente fragmentadas, que perdem seu teor representativo da realidade. De qualquer forma, nem apenas de propaganda e de vulgarização viveram tais tentativas:

No Canadá, num clima sectário, dominado por um veemente obreirismo, a adesão ao partido era freqüentemente mediatizada por um exame oral sobre marxismo. Justificava-se a medida pela preocupação de dispor de militantes capazes de fazer propaganda. “É do meio dessa gente” – afirmava-se – “que devem sair os escritores e oradores ; [sic] se não souberem o que dizem, serão presa fácil para o adversário” (Andreucci, 1982, p. 50).

Como podemos perceber, de acordo com Andreucci, a concepção obreirista que reduzia a visão e o alcance do proletariado, era adotada como via de ingresso no partido. O ingresso, por sua vez, para além de ser afunilada pela concepção obreirista, tinha ainda outro obstáculo: um exame oral. Ora, se a intenção é a formação e a expansão do contingente no interior de uma luta de classes, por qual motivo faríamos um exame para a constatação do que o indivíduo já sabia enquanto critério de ingresso? É notável que, diferente de uma educação voltada para a formação humana, aqui temos uma tentativa de educação que se voltava para a formação de propagadores ambulantes de *slogans* políticos. A “formação” propagandística é rápida, porém superficial, frágil. Não é este tipo de formação que deve ser requerida pelo pensamento marxista:

Nenhum proletariado do mundo, nem mesmo o alemão [em decorrência da educação teórico-filosófica do povo alemão em comparação com a dos russos], pode, de um dia para o outro, eliminar os vestígios de uma servidão milenar, os vestígios dos grilhões que os senhores Scheidemann e consortes lhe puseram. Tal como a constituição política, a constituição intelectual do proletariado não atinge seu nível mais elevado no primeiro dia da revolução. Nesse sentido, somente os combates da revolução levarão o proletariado à maturidade (Luxemburgo, 2018b, p. 273).

Não gostaríamos de que, com essa exposição, ficasse a impressão de que todos os esforços educativos desta época foram em vão ou tinham este teor propagandístico, vulgarizador e raso; o que deve constar é a cautela na educação que desejamos: ela não pode ser oportunista e não pode ser meramente formativa de repetidores de conceitos e de categorias do pensamento marxista, e sim promover a formação humana e o processo de humanização daqueles envolvidos.

Posteriormente, tivemos também outros exemplos de aplicações dos preceitos marxistas na educação. Após a revolução russa, na busca da formação de uma sociedade socialista,

tivemos diversos pedagogos – como Krupskaya, Pistrak, Makarenko e Lunatcharski, e até mesmo iniciativas que, apesar de não aplicadas em âmbito geral, foram desenvolvidas por Vigotski e colaboradores, como uma proposta de educação social (Barroco, 2011) – que contribuíram para uma formação humana de caráter socialista, principalmente pautada no princípio trabalho e educação, no interior de um contexto de construção de um país que saía de uma aberrante crise promovida pelo czarismo que a antecedeu rumo à formação de um novo espaço social e de indivíduos que estabelecessem relações sociais de caráter socialista, ou seja, todos estavam empenhados na formação de um “novo homem” que pudesse produzir e viver em uma nova sociedade. Segundo Krupskaya (2017, p. 37-38),

A escola do trabalho, no entanto, não pode se basear nos mesmos princípios nos quais se baseia a escola de ensino. Ela requer o desenvolvimento de uma independência dos estudantes, exige o desenvolvimento da personalidade do estudante. A repressão da personalidade do estudante e o disciplinamento externo dificilmente são compatíveis com as tarefas que a escola do trabalho se coloca. Os novos métodos exigem um corpo docente completamente diferente. O professor que se acostumou com a rotina e que espera por orientações relativas a cada passo, não é adequado para tal escola. A escola do trabalho exige uma relação viva com ela, específica. Velhas formas de controle são impraticáveis. Há necessidade de controle mútuo dos estudantes, de controle da população. Mas não somente é necessário o controle de parte da população, mas também é necessária a ampla colaboração da população com a escola. A escola do trabalho supõe uma estreita ligação do ensino com a produção, e isso não é viável sem o envolvimento da população trabalhadora nesta tarefa, representada pelas suas organizações.

Assim, a promoção de uma educação que suprassumisse a educação capitalista necessitaria de uma nova organização da escola, o que envolve relações qualitativas entre a comunidade e o ambiente escolar distintas das que ocorrem usualmente, bem como se torna necessário o estabelecimento de uma dinâmica de relações interpessoais que destoa daquela presente nas escolas capitalistas. A observância de várias tentativas de uma educação de caráter socialista ao longo da história não nos autoriza, obviamente, a transpô-las mediante um balanço simples de seus prós e contras, pois são experiências datadas, localmente situadas e que não podem e não devem ser reaproveitadas em outro tempo, em outros locais, onde outras determinações urgem e se fazem valer. A importância de seu conhecimento reside na apropriação do que há de positivo e de negativo, respeitando o seu caráter histórico, e suprassumindo o que ainda se mostra válido para os tempos e situações atuais.

Neste ínterim, poderíamos nos perguntar: qual seria a utilidade de pensarmos, em um momento como o que vivemos, distante da efervescência revolucionária dos exemplos acima citados, com tamanha desigualdade e altíssimo contingente de situações desumanas, na transmissão do conhecimento na educação escolar, nas teorias pedagógicas que regem a educação escolar capitalista e no papel da crítica no interior de todo esse cenário? Não seria

este um esforço vão que se baseia na reflexão do ideal e não se apega às condições materiais de existência e de ação? Não seria a questão da produtividade humana e de suas condições nos ambientes de trabalho muito mais importantes do que o conhecimento e a educação escolar? Assim como os produtos que conseguimos tocar, pegar, manipular ou, então, vislumbrar claramente a funcionalidade e a importância que possuem em nossa vida cotidiana, o conhecimento, que não podemos pegar, cheirar e nem jogar de um lado para o outro, cuja materialidade é facilmente ofuscada pela condição de materialidade em que o conhecimento é produzido, é também um produto humano. Mas não é qualquer produto.

### 3.1 CONHECIMENTO ESTRANHADO

O verdadeiro conhecimento dói, / a loucura é o mal, mas o melhor é / sem conhecimento extinguir-se (Eurípides, 2022, p. 149, v. 247-249).

O trabalho que faz emergir um produto material qualquer imprime nele objetivações da história humana, bem como uma marca daquele que o produziu – mesmo que esta marca não seja singularizada, ou seja, do indivíduo que de fato tenha produzido este algo e sim da classe em que ele se encontra e que produziu tal elemento. Uma destas objetivações remete ao conjunto de saberes que foram produzidos, refinados, sistematizados e transmitidos geração após geração e que possibilitaram, ao longo dos anos de história da humanidade até um dado ponto presente, uma dada condição de existência gozada naquele momento. Este conjunto de objetivações engloba inúmeros anos de relações do ser humano com a natureza e da transformação desta última em prol do suprimento de necessidades humanas em épocas passadas, seja na forma de meios para realizar alguma transformação, para reproduzir algumas ações ou então para compreender as leis naturais que se manifestam nos elementos de determinados objetos que entrarão no processo de produção. É a este conjunto que denominamos conhecimento.

O conhecimento não se limita apenas ao processo produtivo, já que ele se materializa em todos os âmbitos da ação humana com o outro e com ele mesmo, sendo assim, há saberes sendo produzidos, reproduzidos e transmitidos sobre todas essas instâncias de interação. Mas este conjunto de uma produção humana não-material não paira sobre nossas cabeças em uma nuvem invisível impossível de ser alcançada, acessada ou transformada. Estas ideias apenas conseguem existir pois são derivadas das relações sociais e materiais exercidas pela sociedade em seu interior. O conhecimento, por ser produto, é apropriado em diferentes épocas, por diferentes classes sociais, com diferentes intuítos, para suprir distintas necessidades:

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 da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais falta os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007b, p. 47, grifos no original).

Marx e Engels deixam bastante claro que as ideias que constituem uma determinada força espiritual dominante, por expressarem as relações sociais dominantes, que por sua vez apenas assim o são, pois seus representantes detêm os seus meios de produção (materiais e espirituais), são utilizadas para nutrir o domínio exercido sobre a classe dominada:

As forças produtivas *sociais* do trabalho, ou as forças produtivas do trabalho diretamente *social, socializado* (coletivizado) por força da cooperação; a divisão do trabalho na oficina, a aplicação da *maquinaria*, e em geral transformação do processo produtivo em *aplicação* consciente das ciências naturais, mecânica, química etc, para fins determinados, a *tecnologia* etc, assim como os *trabalhos em grande escala* correspondente a tudo isso (só esse trabalho socializado está em condições de utilizar no processo *mediato* de produção os produtos *gerais* do desenvolvimento humano, como a matemática etc, assim como, por outro lado, o desenvolvimento dessas ciências pressupõe determinado nível do processo material de produção); esse desenvolvimento da força produtiva do *trabalho objetivado*, por oposição ao trabalho mais ou menos isolado dos indivíduos dispersos etc, e com ele a *aplicação da ciência* – esse produto *geral* do desenvolvimento social – ao *processo imediato de produção*; tudo isso se apresenta como *força produtiva do capital*, não como força produtiva do trabalho; ou como força produtiva do trabalho apenas na medida em que este é idêntico ao capital, e em todo caso nunca como força produtiva quer do operário individual, quer dos operários associados no processo de produção (Marx, 1978, p. 55, grifos no original).

A *ciência*, como o produto intelectual em geral do desenvolvimento social, apresenta-se, do mesmo modo, como diretamente incorporada ao capital (sua aplicação como ciência, separada do saber e da potencialidade dos operários considerados individualmente, no processo material de produção); e o desenvolvimento geral da sociedade – porquanto é usufruído pelo capital em oposição ao trabalho e opera como força produtiva do capital contrapondo-se ao trabalho –, apresenta-se como *desenvolvimento do capital*; e isso porque para a grande maioria, esse desenvolvimento corre paralelo com o *esvaziamento da força de trabalho* (Marx, 1978, p. 85, 1978, grifos no original).

Assim, o conhecimento se torna força produtiva do capital e é utilizado para manter a hegemonia capitalista. Mas nem todo conhecimento ou, então, nem todo saber que perpassa a sociedade possui esta mesma função. Os conhecimentos que foram incorporados aos processos de produção e de reprodução capitalistas são aqueles identificados por nós usualmente como

científicos, filosóficos e, até mesmo, artísticos (é impossível negar a expressividade do conhecimento artístico quando nos deparamos, por exemplo, com a intencionalidade capitalista na utilização de cores para a confecção de propagandas). Eles não apenas remetem de fato ao mundo real e nele são alicerçados, mas também possuem a função de alterar esta mesma realidade que os alicerça quando aplicados já que são necessários em amplos processos de transformação da natureza. Dada sua necessidade é que assim se tornam forças produtivas do sistema capitalista de produção e, conseqüentemente, é por conta desta sua característica que o conhecimento não é plenamente alcançável por toda a população: isso significaria aos capitalistas renunciarem a um componente essencial da produção, e isso nunca seria feito de bom grado.

A ciência, a tecnologia e as artes são, desta forma, forças produtivas do capital e não da população<sup>6</sup>. Sim, foi a população que gerou tais saberes, é da população e de seu cotidiano que emergem estes conhecimentos, mas se em toda e qualquer produção há um processo de alienação, de separação do produto daquele que o produziu, isso não poderia ser diferente com o conhecimento em suas mais variadas vertentes<sup>7</sup>.

A alegação de que o conhecimento é, portanto, propriedade (ou então um bem) da população e a ela deve ser devolvida via acesso institucional é um argumento inocente, que não condiz com as condições materiais de existência com as quais nos confrontamos diariamente. Em primeiro lugar, o conhecimento não será de imediato devolvido já que, se ele é força produtiva do capital, seria equivalente a exigir do capitalista que este se despisse de suas posses, distribuísse seus meios de produção, que descontasse do valor de seu produto os recursos extraídos da natureza que, por sua naturalidade, não acarretaram acréscimo de gastos na composição do valor final. Em segundo lugar, quando o conhecimento é alienado daquele que o produziu e se torna força produtiva do capital, não há mais propriedade deste último sobre ele, ela foi perdida, e agora o saber produzido atenderá tão somente às exigências de seus atuais

---

<sup>6</sup> Com esta afirmação asseveramos que existem produções e produtos científicos, tecnológicos e artísticos que atuam como forças produtivas do capital e que, por sua vez, atuam diretamente no processo de reprodução das relações de produção capitalistas. Não negamos a existência da produção de conhecimentos e de manifestações culturais que escapem à lógica do sistema capitalista, contudo, a partir do momento que são exteriorizadas, emergem tentativas de cooptação pelo modo de produção capitalista, buscando tornar aquilo que era popular em força produtiva do capital. Nos parágrafos posteriores essa diferenciação é aprofundada.

<sup>7</sup> O produto que emerge da ação humana transformadora, para que de fato seja considerado produto do trabalho, é preciso ter uma funcionalidade social, respondendo a uma demanda coletiva. Assim, se o produto de uma atividade é contido no interior daquele que a produziu, mesmo que na esfera do conhecimento – uma reflexão que não é externalizada em discussões, aulas, registros escritos, como exemplos – e assim não é alienado daquele que o produziu, perde seu caráter social. É neste sentido que afirmamos que o trabalho sempre deverá ser alienado, distanciado, da instância produtora.

proprietários – os representantes do capital – independente daquele que o produziu em um primeiro momento, pois foi aderido ao modo de produção dominante na sociedade.

Por fim, o nível de alienação do conhecimento em relação ao trabalhador é tão severo que, na verdade, o que sobra é o estranhamento deste conhecimento, dito de outra maneira, a alienação foi tão drasticamente imputada que agora a própria população não se reconhece como detentora deste conhecimento e, como sabemos, usualmente não há muita motivação em lutar e brigar para reaver algo que, aparentemente, nunca possuímos. Aguardar pacientemente que alguma instituição no interior da sociedade capitalista consiga, portanto, desalienar o conhecimento e devolvê-lo à população nada mais é do que vã esperança.

Mas é também inegável que a população no geral também detém conhecimento: suas atividades cotidianas, seus afazeres, suas relações interpessoais, sempre envolverão conhecer algo sobre alguma coisa e transmitir este algo para um próximo por meio de algum tipo de interação ou de atividade. Este conhecimento pode ter duas origens: pode ser aquele mesmo conhecimento que foi alienado da população e agora serve ao capital, embora em sua forma fragmentada, cindida e esquarterjada, de maneira que são oferecidas apenas migalhas destituídas de totalidade, o mínimo necessário para que a população continue a produzir e reproduzir as relações de produção e que a mantenha o mais distante possível da compreensão do papel que estes conhecimentos representam no processo produtivo global (ou em suas vidas imediatas); ou, então, podem ser os mais diversos saberes obtidos, geralmente de maneira empírica, e transmitidos geração após geração, utilizados, identificados e dosados no interior de grupos culturais específicos, de relações sociais imediatas, produzidos com níveis de sistematização e de confronto com o real que não conseguem ascender ao nível apresentado por este mesmo confronto quando comparados aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Estes últimos, diferentes dos primeiros, dados seus diferentes processos de sistematização e de produção, que os distanciam da abstração e o aproximam da materialidade, e de sua disseminação desde a mais tenra idade, não apresentam necessidade de transmissão em alguma instituição específica – como o que deveria ocorrer na educação escolar – e nem tampouco são inseridos no interior do processo produtivo como forças produtivas do capital. Por estes motivos, sua transmissão é livre e é eficiente, tornando-se perigosos para a sociedade capitalista ou então desprezadas apenas na medida em que, respectivamente, apresentam potencialidade de enfrentamento da sociedade atual – como as concepções de populações indígenas sobre a natureza, de maneira geral incompatíveis com a exploração capitalista dos

recursos, e cuja cultura é ainda hoje perseguida e suprimida, infelizmente com grande sucesso – ou não auxiliam em nada em sua manutenção.

Esta gama de conhecimentos de diferentes níveis de sistematização e que não se coadunam em sua complexidade de confronto com a realidade tal como os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, denominamos espontâneos. A escolha de denominação se dá com o apoio de Vigotski (2009) ao definir o tipo de conhecimento que permeia o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de sua vida até o início de uma efetiva educação escolar: são obtidos por meio da experiência concreta da criança com o mundo que a circunda e, desta forma, possibilitam uma relação direta entre objeto e indivíduo que dispensa processos abstratos de sistematização e de generalização, também podendo ser denominados conceitos empíricos. Já o conceito não-espontâneo ou científico, por outro lado,

[...] seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. Desse ponto de vista, poderíamos dizer que todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito, [...] (Vigotski, 2009, p. 294)

O conceito científico é rico em determinações: ele só existe e só é de fato válido se encerrado em uma infinidade de relações com outros conceitos, formando desta maneira uma rede de conceitos. Ainda segundo Vigotski (2009, p. 295), os “[...] conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”, o que significa dizer que é apenas através dos conceitos científicos e de sua transmissão que é possível almejar, no interior da educação escolar, a tomada de consciência da população sobre a realidade, ao menos no que se refere às demandas cognitivas relacionadas a esta ação.

Atento à utilização do conhecimento e de sua penetração enquanto força produtiva na vida cotidiana, Saviani (2019) nos auxilia a compreender de que maneira o senso comum, usualmente identificado com os conceitos espontâneos, pode abrigar também conceitos científicos de vital importância para o modo de produção capitalista. O senso comum constitui uma forma dos saberes e pode ser denominada forma espontânea.

O conteúdo destas duas formas pode variar: dessa maneira, há conteúdos burgueses e conteúdos populares que, por vezes, podem tratar de um mesmo objeto, mas são preenchidos com o ponto de vista dos representantes do capital ou dos trabalhadores. Estes conteúdos podem preencher tanto a forma erudita como a forma espontânea: é possível concebermos a existência

de uma forma espontânea preenchida com conteúdo burguês ou, então, uma forma espontânea preenchida com conteúdos eruditos.

A partir das contribuições de Saviani (2019), podemos concluir que o conteúdo burguês, enquanto força produtiva do capital, consegue ser inserido no núcleo familiar ao longo de gerações levando para seu interior valores, posições e concepções de mundo eminentemente burguesas, por meio do preenchimento do senso comum considerado como forma. Ao longo das gerações, a transmissão dos conteúdos burgueses no interior do senso comum passa a ser automatizada e prescinde, em parte, de uma educação institucionalizada – e quando estes indivíduos chegam até a instituição educacional, já carregam impressos em seu âmago os conteúdos burgueses, dificultando a apropriação de conteúdos populares (caso tenha sorte de existir a intencionalidade de sua transferência na educação escolar que integra). O problema aqui pode ser sumariado da seguinte forma: os economistas que precederam Marx e que estudavam a sociedade capitalista o faziam do ponto de vista da burguesia, sendo este um dos motivos pela incompletude de seus resultados e por sua impossibilidade de compreender, de fato, a dinâmica de relações da sociedade capitalista. O mesmo ocorre com os conteúdos burgueses: seu alcance no que se refere ao aprofundamento do conhecimento sobre as dinâmicas das relações no interior da sociedade capitalista é estritamente mínimo, servindo simplesmente à reprodução das relações de produção capitalistas.

Independente do conteúdo assimilado, se popular ou burguês, o indivíduo que aprende o faz por meio de um processo de transformação da natureza, de trabalho, embora do tipo não material: ao apreender um conteúdo, seja no interior ou no exterior da educação escolar, a rede de conceitos que ele possui em seu psiquismo terá de ser rearranjada para assim abrigar novas determinações, novos conceitos. Isso significa que há aqui também um processo criativo: o novo conhecimento sobre um determinado fenômeno se apresenta de fato como novidade, embora este fenômeno não seja isolado na natureza ou na sociedade, o que exige a sua inserção no pensamento junto da rede de relações que ele estabelece na concreticidade; por outro lado, esta apropriação é também destrutiva, se considerarmos que na interiorização deste conceito em sua rede previamente formada é necessário alterar a sua organização e, assim, romper relações menos esclarecedoras sobre um conceito anteriormente formado.

Quando temos uma situação como a descrita anteriormente, onde a forma espontânea é preenchida por um conteúdo burguês e há uma formação humana advinda, por exemplo, de uma educação escolar fundamentada no materialismo histórico e dialético, que intenta preenchê-la com os conteúdos eruditos, a dialética criação-destruição se torna ainda mais intensa, pois não falamos aqui apenas de “rearranjar” uma rede conceitual e sim de supracumir

a antiga em direção à nova, aos conteúdos populares, antagônicos aos conteúdos burgueses, pois são produzidos a partir do ponto de vista do trabalhador e apontam para a transformação da sociedade. Reside aí uma grande dificuldade que observamos em nossa educação escolar ao considerarmos que, como vivemos em uma sociedade capitalista, usualmente os alunos que na escola chegam já carregam de seu núcleo familiar a forma espontânea preenchida com os conteúdos burgueses, antagonizando os conteúdos populares ao se darem conta de sua existência no ambiente escolar, ainda mais por terem por tais conteúdos grande familiaridade e afetividade, já que os adquiriram de seu núcleo familiar, junto de um conjunto valorativo e cultural. Podemos exemplificar a situação da seguinte forma: não é incomum nos depararmos com alunos que defendem a meritocracia e acreditam que o seu futuro sucesso profissional depende tão somente de seu esforço, fazendo com que desmereçam a própria educação escolar por não compreenderem a relação do conhecimento transmitido na escola com a sua futura atividade laboral. A atividade pedagógica que tenta destituir a primazia deste saber, que nada mais é do que um conteúdo burguês de cunho econômico que preencheu a forma espontânea, encontra grande dificuldade de validação já que é necessário não somente marcar uma contraposição, mas também transmitir as maneiras pelas quais a meritocracia é utilizada como engodo na sociedade capitalista, as formas de reprodução das relações de produção capitalistas, dentre outros, indo na contramão daquilo que lhes foi legado culturalmente como valor, muitas vezes, dentro de suas próprias famílias.

É importante notar que esta distinção entre conteúdos burgueses e conteúdos populares não se refere especificamente ao arcabouço de conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história da humanidade e que devem ser transmitidos no processo educativo, que também podemos denominar “conteúdos escolares”, mas sim ao conteúdo que preenche tal como estofos as formas erudita e espontânea que permeiam as massas populares. De maneira sintética, (2019, p. 153):

Devemos, então, distinguir de um lado, a forma erudita, elaborada, sistemática da cultura e a forma espontânea, intuitiva, assistemática, não elaborada; e, de outro lado, os conteúdos burgueses, correspondentes aos interesses dos trabalhadores. Se, na estrutura social, de classes, as formas elaboradas de cultura tendem a ficar restritas aos grupos dominantes, relegando-se os grupos populares ou, na linguagem de Gramsci, os grupos subalternos às formas não elaboradas, isto não significa que as primeiras sejam inerentemente burguesas, nem que as segundas sejam, por natureza, populares. Ao contrário, essa distinção entre forma e conteúdo da cultura é relevante porque nos permite compreender que tanto os conteúdos burgueses (os conteúdos de interesse da classe dominante) como os populares (aqueles de interesse da classe dominada) podem se exprimir seja na forma elaborada, seja na forma espontânea (Saviani, 2019, p. 153).

Assim, um determinado conhecimento histórico, como a ocorrência da Revolução Industrial, pode se tornar conteúdo que preenche a forma erudita de, pelo menos, duas maneiras: a burguesa, onde é assumida a importância positiva totalizante da dominação capitalista que emerge no final do século XIX e que gera sobretudo frutos positivos, como a liberdade de trabalho, o advento da maquinaria, a inauguração do envio de tecnologias para o interior das residências; e a popular, que assume a importância da transformação do modo de produção dominante mas destaca a desumanização, as condições deploráveis de trabalho e de vida, a concessão parcial e irrisória de um direito à cidade deturpado, etc. Na mesma lógica, temos ainda outro exemplo: a partir da Revolução Industrial poderíamos preencher a forma erudita sobre o impacto ambiental da evolução tecnológica e da extração de recursos naturais de maneira bastante particular, negando até mesmo a ocorrência de eventos potencialmente catastróficos como o aquecimento global e garantindo a plena funcionalidade dos processos de circulação do capital e de sua relação amigável com o ambiente. Se preenchermos tal forma com os conteúdos populares seria possível compreender o risco ambiental iminente para o qual o planeta está sendo direcionado com o modo de produção capitalista, havendo uma premente necessidade de transformação social e, mais uma vez, a plena negação do modo de produção capitalista, sob o risco de firmarmos acordo com a nossa própria destruição futura caso a transformação não ocorra. Em ambos os exemplos é possível perceber que os conteúdos populares se aproximam dos conceitos científicos que possuímos, enquanto que os conteúdos burgueses deles se distanciam.

Assume-se que a forma erudita preenchida de conteúdos populares, se presente no interior da educação escolar, poderia destronar uma forma espontânea preenchida de conteúdos burgueses: “Daí a necessidade de que a chamada cultura popular se expresse não de forma espontânea, mas também de forma elaborada. É aqui que entra o papel imprescindível da escola, que é a via apropriada de acesso às formas elaboradas de cultura [...]” (Saviani, 2019, p. 154).

Torna-se também necessário esclarecer que a distinção entre conteúdos burgueses e populares e formas erudita e espontânea não significam um retorno ao aceite de que existe uma cultura estritamente proletária que deve substituir a cultura burguesa, assim como previa Bogdanov e o movimento Proletkult, prevendo até mesmo um centro de formação específico para lidar com a produção e a transmissão da suposta cultura proletária:

[...] Bogdanov indica as condições indispensáveis para a formação de trabalhadores socialistas conscientes e capazes de dirigir um movimento de massa: antes de mais nada, a criação de uma nova literatura de propaganda e a fundação de universidades operárias de Partido [...] a hegemonia política do proletariado sobre a burguesia é inconcebível sem a sua hegemonia cultural geral (Scherrer, 1984, p. 208).

Não é questão de assumir a necessidade de produzir uma cultura proletária, ou popular, que se sobreponha à cultura dominante, ou capitalista, mas sim de reconhecer que o conhecimento pode ser revestido de diferentes formas de acordo com a intencionalidade formativa daquele que o transmite. Isso vale até mesmo para conhecimentos milenares que antecedem o surgimento da sociedade capitalista: se o modo de produção capitalista utilizou tal conhecimento para se estabelecer ou o utiliza para se manter, ele se torna não apenas força produtiva do capital, mas também um conteúdo burguês que preenche a forma cultural erudita e que, por conseguinte, soçobra as carteiras e os materiais presentes no interior da educação escolar capitalista, atuando na transmissão de uma forma espontânea de caráter burguês que, por sua vez, será transmitida até mesmo fora do ambiente escolar institucionalizado.

Caberia a nós, então, questionar: se os conteúdos burgueses não necessariamente correspondem aos conceitos científicos, dado seu posicionamento de origem, e se a própria intenção da educação escolar capitalista reside no preenchimento da forma senso comum com os conteúdos burgueses, como seria a consciência dos indivíduos que saem desta educação escolar? Como a educação escolar capitalista, que faz de tudo para garantir que a população não consiga ter acesso aos conceitos científicos identificados com os conteúdos populares e, conseqüentemente, não alça aos limites máximos da intelectualidade humana ao prescindir de parte do caráter da cientificidade, da filosofia e das artes, possibilitaria ao indivíduo em formação a ascensão ao pensamento em conceitos? Quais seriam as implicações de afundar os alunos em um currículo formado essencialmente pela valorização de conceitos espontâneos remendados por nódoas de conceitos científicos que colorem os conteúdos burgueses?

Entendemos que as respostas para estes questionamentos acabam convergindo para a promoção da incapacidade da percepção da própria realidade circundante por parte das novas gerações que ao mundo chegam ou, então, poderíamos ainda afirmar que o resultado seria exatamente este que se vê no panorama educacional brasileiro atual, embora na realidade desconfiamos que não se trata apenas de um estranhamento do indivíduo em relação aos conceitos científicos, filosóficos e artísticos, mas uma programação previamente lapidada que produz, como nos disse anteriormente Marx e Engels (2007b), uma força espiritual específica, não dominante, mas dela derivada, a ela sujeita. Esta força espiritual dominante não apenas incapacita os alunos a apreenderem os conhecimentos que deveriam ser veiculados no interior da educação escolar, mas alimenta o estranhamento dos alunos em relação a esses conteúdos e os lança no interior de uma percepção lacerada de realidade.

Já afirmamos anteriormente que para compreendermos esta força espiritual específica, dominada, que fundamenta uma percepção enganosa do real e que é reproduzida no interior da

educação escolar no intuito de promover o estranhamento em relação aos conceitos científicos, filosóficos e artísticos, nos é bastante prático reutilizar termos freudianos como a neurose e a psicose (Vasconcelos; Santos, 2021).

Para Freud (2011b) a neurose e a psicose são condições identificadas pelo distanciamento do Eu da realidade. Na psicose o real é negado e uma nova realidade é criada, não conflitante com a anterior, para que o Eu ali viva em conforto, enquanto na neurose o real não é apenas negado, mas também, no embate com a realidade, há a promoção de um distanciamento entre ela e o Eu. Esta alegoria é interessante pois, defendemos, a educação escolar capitalista atual promove exatamente a negação da realidade ao fomentar o estranhamento dos alunos em relação aos conhecimentos que estes deveriam se apropriar para conhecer as leis e os mecanismos que regem a sociedade em que vivem<sup>8</sup>.

Dito de outra maneira, para impedir que as massas populares consigam, por meio de sua percepção, destruir a pseudoncreticidade que as rodeia e assim compreender as múltiplas determinações da realidade e da sociedade capitalista, o que as capacitaria a agir na transformação do cenário atual em direção a uma melhor situação social. A formação escolar capitalista cerca com novos tijolos a percepção dos indivíduos, adensando ainda mais a pseudoncreticidade na qual estão afundados.

Martins (2011) defende, utilizando para isso a psicologia histórico-cultural e suas várias contribuições, que o pensamento empírico, momento do desenvolvimento do psiquismo humano caracterizado pela apreensão do imediato, deve ser superado – ou melhor, *suprassumido* – pelo pensamento teórico, entendido como “[...] a forma mais desenvolvida de pensamento já consolidada pela humanidade e, do mesmo modo, expressão da universalidade teórico-prática dos homens” (idem, p. 50). É no pensamento teórico que a criação e a imaginação podem atuar, sendo estes os responsáveis pela possibilidade de atuação e de transformação do mundo. É, ainda, no pensamento teórico que o pensamento em conceitos reside. Ainda segundo a autora,

Na sociedade em que vivemos, universalizadora das relações de exploração do homem pelo homem, que usurpa da grande maioria das pessoas o direito a uma existência digna, a realidade, criada pelos próprios homens, não pode ser mero objeto de percepção, contemplação passiva e ação adaptativa. Preparar os indivíduos para

---

<sup>8</sup> Nos referimos mais especificamente à formação das massas populares, ou seja, à formação da maior parte da população. Obviamente, a formação escolar “das elites” não estaria aqui inserida: é preciso que alguém exerça a dominação e para isso a negação da realidade não é viável. Contudo, nada impede que aquele que não nega a realidade atue nela partindo de uma concepção ilusória sobre a sua própria estrutura e sobre a efetividade de suas ações.

seu controle e domínio demanda torná-la *inteligível e objeto de ações transformadoras*.

Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que promova a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos (Martins, 2011, p. 56-57, grifos no original).

A educação tem como necessidade promover o desenvolvimento de um pensamento teórico, que suprasse a mera empiria, e que possibilite aos indivíduos atuar na realidade transformando-a de maneira consciente e planejada. Contudo, na educação escolar capitalista, não compreendemos que sua característica seja apenas a de desmobilizar o desenvolvimento do pensamento empírico em pensamento teórico, mas, promover a formação de um pensamento teórico, que trabalhe com conceitos, e que seja efetivamente mentiroso e ilusório, ou seja, sua intencionalidade é a formação de uma forma espontânea preenchida com conteúdo burguês, refratária aos conteúdos com potencial para o desvelamento da realidade e, conseqüentemente, para a desalienação, tomada de consciência e ação revolucionária.

No mundo em que vivemos, há uma grande necessidade de que a massa trabalhadora se aproprie de ferramentas altamente refinadas para a produção (vide o grande desenvolvimento de tecnologias que inundam grande parte da produção mundial), contudo, a necessidade do sistema capitalista acaba neste ponto. O estratagema utilizado e identificado por nós reside na formação de um plano conceitual alheio à concreticidade da realidade, que desenvolve o pensamento teórico para longe do real, daí a necessidade de caracterizarmos tais feitos com as formações humanas neuróticas e psicóticas.

Assim, após a promoção da negação do real temos alguns fenômenos característicos, de fácil observação, de uma educação que promove uma formação humana psicótica ou neurótica. Identificamos como uma educação que promove uma formação psicótica aquela que se volta usualmente para os modismos pedagógicos atuais e a para a preocupação no preenchimento dos conteúdos escolares com fragmentos do real e com a hipervalorização de diferentes elementos culturais desligados de uma totalidade, fazendo assim com que os alunos possam se sentir confortavelmente distanciados dos problemas sociais de espectro mais amplo – e é nesta prática que as correntes pós-modernas na educação têm se especializado nos últimos anos.

Já a formação neurótica pode ser observada na formação de alunos que não apenas vivem essas realidades parcelares, mas a defendem contra a própria realidade que os circunda, muitas vezes levantando enfrentamentos e argumentos há muito utilizados e já altamente desgastados (como exemplos temos o ressurgimento de discussões infrutíferas sobre a concepção de uma Terra plana e sobre a validade das vacinações, ambas em voga).

Essa alegoria com o pensamento de Freud nos é interessante por demonstrar a possibilidade de que a formação escolar formal não é inocente e a reprodução realizada em seu interior não termina simplesmente no aprendizado teórico do que ali é transmitido. Althusser (2008) já demonstrou que a ideologia não vigora no nada, tendo claras influências na materialidade, sendo, assim, concreta. O que vemos aqui é tão somente uma manifestação de como este ideário é utilizado na produção de um determinado espaço social de caráter também concreto. Isso não quer dizer, obviamente, que concordamos com os pressupostos freudianos que alicerçam a psicanálise, sendo eles: “[...] as teorias da resistência e da repressão, do inconsciente, da significação etiológica da vida sexual e da importância das vivências infantis” (Freud, 2011a, p. 120). Sobre isso,

Consideramos que o inconsciente, junto das teorias da resistência e da repressão que dele derivam, constitui meramente um aparato ideológico, uma miragem fetichizada na qual os psicanalistas depositam tudo aquilo que ainda não conseguem entender sobre os processos do pensamento, [...] Quanto à significação etiológica da vida sexual e de sua importância nas vivências infantis, encontramos o quadro teórico do complexo de Édipo, que aparentemente poderia ser encontrado em todos os fenômenos sociais que desejamos analisar, possuindo supostamente uma grande força teórico-explicativa. Contudo, consideramos que esta é mais uma perspectiva reducionista do ser humano, nascida do interior da prática psicanalítica de Freud, ao qual ele tenta moldar a realidade ao que observou dentro de seu consultório, resultando assim em uma interpretação mecanicista da realidade social [...] (Vasconcelos; Santos, 2021, p. 252).

A teoria freudiana e a psicanálise possuem grande penetração na clínica psicológica e na sociedade, e isso não se deu ao acaso. Existem no seu interior fragmentos de realidade que seus representantes se agarram e deles não mais largam e, ao invés de confrontá-los com o real em totalidades mais amplas, tornam o singular o total e extrapolam suas interpretações, residindo aí uma de suas principais falhas e a razão da existência de tantas lacunas nesta linha de pensamento. Contudo, há ali um gérmen da razão e da razoabilidade, e nos parece frutífero utilizarmos estes fragmentos como apoio para chegarmos a uma reflexão o mais verossímil possível em relação ao real. Assim, a alegoria realizada com os conceitos provenientes da teoria freudiana possui como intuito destacar o quão intensos são os processos de alienação e de estranhamento no modo de produção capitalista, bem como reconhecer, em uma teoria ainda muito difundida, alguns de seus limites, nos apropriando daquilo que de fato se mostra condizente com a realidade.

Por fim, admitimos ser um contrassenso a assunção de que o único local passível de apropriação de conhecimentos seja a educação escolar. Se assim o fizéssemos, estaríamos ignorando completamente diversas situações que nos são postas, como o estudante de uma determinada área de um curso superior que se vê intrigado por conteúdos que escapam dos

limites de sua área de formação – e não seria exatamente isso o que deveríamos esperar de um estudante? Que se locomova para fora das amarras disciplinares em que ele é posicionado? – ou então a aprendizagem que pode ocorrer de conceitos científicos no interior de uma formação partidária – um momento extremamente necessário não apenas no que se refere ao planejamento estratégico, mas também à própria transmissão dos conceitos científicos produzidos e herdados no interior de uma organização política –, como meros exemplos.

Compreendemos que a intenção de Vigotski, um autor extensivamente utilizado para a defesa da especificidade da educação escolar no interior da pedagogia histórico-crítica, não seja a de desmobilizar situações outras de aprendizagem que ocorrem anterior ou posteriormente ao momento da educação escolar, tampouco seria esta a nossa intenção. É preciso frisar que, de fato, na sociedade em que vivemos, a instituição que se encarrega do aluno em um momento fundamental de seu desenvolvimento cognitivo é a escola. Contudo, uma passagem problemática pela escola não inviabilizaria por certo o desenvolvimento cognitivo de um jovem, tampouco liquidaria a função social presente na apropriação de um conhecimento que possibilitaria ao indivíduo a compreensão da realidade que o circunda e, ademais, também não é apenas na sua vivência escolar e formal que o indivíduo aprenderá tudo aquilo que é necessário para que, agora com posse de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos sobre a realidade, possa de fato agir para transformá-la, pois é na transformação da sociedade que reside a real função da apropriação de conhecimentos.

### 3.2 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: QUAL É A RELAÇÃO POSSÍVEL?

[...] mais tormentos e mais atormentados / aonde me mova ou volva minha aflita / vista me surgem por todos os lados (Alighieri, 2019, canto VI, v. 4-6, p. 55).

Não podemos nutrir, de maneira alguma, uma perspectiva salvacionista da educação escolar e de suas instituições: a escola capitalista, que promove a educação escolar capitalista e que tem uma clara função na reprodução das relações de produção capitalistas, está conspurcada de valores e de conteúdos burgueses, sejam eles dissimulados ou não. A escola e a educação escolar representam tão somente um dos momentos em que a formação de uma consciência revolucionária pode ser formada. Apesar de ser a instituição-modelo para a educação sistemática e intencional e constituir em seu interior a forma mais elaborada de transmissão de saberes que tenhamos conhecimento até os dias atuais, nem de longe pode ser considerada a única ou a principal forma de transmissão e de preenchimento dos conteúdos populares para uma formação humana de caráter revolucionário, exatamente por constituir uma função delimitada, clara e óbvia na sociedade capitalista.

Para pensar a relação entre escola e sociedade, é importante remetermos ao conceito de sociometabolismo presente em Mészáros (2011), que nada mais é do que a reprodução das relações de produção, na nossa sociedade atual, de caráter capitalista, que garante a adesão dos novos indivíduos que chegam ao mundo, ao modo de produção dominante, preferencialmente sem se colocar, posicionar ou atuar contra seus interesses.

Para Mészáros, o sociometabolismo se dá por mediações que se posicionam entre as populações humanas e as condições de produção e de reprodução, podendo ser primárias – de caráter trans-histórico, inerentes a qualquer sociedade – ou secundárias – localizadas temporalmente em um determinado modo de produção dominante, sendo, no capitalista, a família nuclear, os meios de produção, as personificações do capital, o dinheiro e seu fetichismo, o fetichismo da produtividade capitalista, o estranhamento estimulado e propagado pelo sistema capitalista e a estruturação dos estados nacionais vinculados à estrutura de um mercado mundial. Cada uma dessas mediações de segunda ordem sustentam a estrutura capitalista e impedem o seu decaimento: se uma é atacada, as outras trabalham para a sua reestruturação e readequação enquanto impedem, tal como numa rede, que a estrutura como um todo possa ceder. Assim, o capitalismo consegue atravessar crises e momentos caóticos e “aprender” com estas situações, readequando pouco a pouco a sua estrutura.

Podemos perceber que a escola se encontra em diálogo constante com:

- a família nuclear: é dela que são provenientes os alunos que frequentam a educação escolar e que nela preenchem sua forma espontânea com quantidades cada vez maiores de conteúdos burgueses e reacionários;
- os meios de produção e as personificações do capital: já que é intensamente influenciada pelos representantes do capital e por sua ganância em relação à propriedade dos meios de produção, incutindo no ambiente escolar propostas várias de esvaziamento de conteúdo para a promoção da reprodução das relações de produção capitalistas e a formação, mais ou menos ideal, de seus futuros trabalhadores;
- os fetichismos do dinheiro e da produtividade capitalista: ao propagar em seu interior valores altamente meritocráticos na forma de ranqueamentos, avaliações externas de grande escala, remuneração em forma de bônus para o professor em razão das notas obtidas pelos alunos, concursos de diferentes áreas do conhecimento que nada mais fazem do que promover a competição individualista etc.;

- o estranhamento: pois fomenta o distanciamento dos conteúdos científicos dos alunos, o que é reforçado pelo elitismo da educação escolar, na medida em que, quanto mais cara é a mensalidade da escola, usualmente mais facilitado é o acesso aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos e a promoção da proximidade entre conteúdos e corpo discente, estimulando dessa forma o sentimento de propriedade e de não propriedade, dependendo do local analisado;
- a estruturação dos estados nacionais e do mercado mundial – já que consolida como práticas usuais diversas comemorações que exaltam a nacionalidade, independente de seus problemas, e ainda exaltam outras nacionalidades via assimilação cultural e estabelecimento de relações de desejo em relação a produtos vindos de fora e aqui vendidos.

Se a escola e a educação escolar constituem a instituição educativa por excelência da contemporaneidade, então deveríamos também aceitar que ela compreende a instituição por excelência que nutre a permanência das mediações de segunda ordem, as abarca em sua totalidade e infiltra na consciência que chega ao mundo os preceitos das relações sociais capitalistas que regerão sua vida extraescolar. Como confiarmos a formação humana de caráter revolucionário, socialista, a uma instituição perpetrada pelos interesses capitalistas de maneira integral?

O que podemos esperar da educação escolar com plena certeza é a formação, na medida do possível e de maneira fragmentária, de um determinado contingente de indivíduos, dotados de consciência revolucionária, que possam atuar em suas vidas cotidianas em prol de sua transformação, o que também ocasionaria transformações e transmissões de conhecimentos para aqueles que próximos a ele convivem, no entanto, fora da educação formal e do ambiente escolar.

As atividades escolares no espaço capitalista podem produzir apenas em um baixo contingente de alunos a humanidade plena, e estes conseguiriam sair das escolas, dos núcleos de formação capitalista por excelência, para atuar na direção da transformação da realidade, impactando a sociedade em quantidade, não por dentro do ambiente escolar, mas sim nas atividades realizadas externamente por aqueles que saíram da educação escolar. A combinação quantitativa de diversas atividades revolucionárias poderia ocasionar uma transformação qualitativa, de grande intensidade, compreendida como um momento revolucionário.

Mas não poderiam as escolas constituírem núcleos destas investidas revolucionárias, já que não seriam elas as responsáveis pela formação em totalidade das consciências revolucionárias? Poderiam, ao menos idealmente, mas dada a sua adesão à estrutura capitalista,

contaríamos apenas com núcleos de atividade revolucionária fragmentados e não com uma coesão para a formação de revolucionários por meio de uma educação escolar capitalista. Lembremos que as mediações de segunda ordem do modo de produção capitalista estão prontas para aguentar os ataques sofridos por um ou outro de seus alicerces, já que os demais absorveriam a força revolucionária e atuariam na reestruturação da sociedade capitalista.

Sabemos que esta não é uma perspectiva agradável para aqueles que trabalham com educação, sejam eles professores ou funcionários de diversas funções escolares outras, contudo, a negação do cenário atual em que se encontra inserida na máquina capitalista a educação escolar e a assunção de que é na escola que reside o gérmen para a transformação da realidade é, para nós, temerária.

Essa compreensão inclui, também, a percepção de que aguardar a formação da consciência revolucionária para a transformação social – o que por vezes é atribuído também à escola – nos parece uma decisão problemática, já que aguardar que a sociedade capitalista forneça as ferramentas para a sua destruição de bom grado, cedendo não apenas a sua instituição como o tempo necessário para a mobilização revolucionária, constitui um caráter evolucionista de transformação da sociedade que de maneira alguma partilhamos.

A transição socialista não está garantida e não vai ser facilitada pelo tempo histórico e pelas crises do capitalismo: como podemos notar, o modo de produção capitalista se adequa muito bem aos imperativos de suas mudanças, caso contrário, não estaríamos aqui comentando sobre ele, se não como momento e passagem histórica de um mundo que seguiu adiante. As diversas transformações em quantidade que se avolumam dão espaço para um momento de irrupção revolucionária, onde a atuação das massas populares, em seu interior, para além da espontaneidade que as move, devem passar a dirigir o movimento com o auxílio analítico e formativo das vanguardas, combatendo inúmeras situações impossíveis de previsão dos reacionários e representantes do capital: aqui, por sua vez, a educação tem um papel fulcral, embora não necessariamente em sua forma escolar, para que o direcionamento da revolução possa constituir de fato uma história não apenas feita por nós, mas planejada dentro de um escopo estratégico por nós.

Por outro lado, Saviani (2011), cujo pensamento funda e norteia a pedagogia histórico-crítica, afirma que a educação escolar constitui um importante passo para a revolução, na medida em que proporciona a apropriação dos conhecimentos, as forças produtivas do capital, agora não mais estranhadas e sim apropriadas pelos trabalhadores, produzindo neles a humanidade e assim tornando-os de fato indivíduos pertencentes ao gênero humano, promovendo assim a capacidade intelectual de analisar as determinações da realidade com uma

fundamentação teórica adequada e dotados de ferramentas eficazes contra o modo de produção capitalista:

O advento da presente crise estrutural do capitalismo, que irrompe quando o capital estende seu domínio sobre todo o planeta, coloca a exigência de sua superação abrindo uma nova era que podemos denominar de transição ao socialismo. Nessa nova era, torna-se necessário que os movimentos sociais populares ascendam à condição de movimento revolucionário, realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade.

Nesse processo a educação desempenha papel estratégico e indispensável, porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição para operar nessas condições, não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, se impõe preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é esse o âmbito do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz (Saviani, 2021a, p. 133-135).

Concordaríamos plenamente com Saviani caso este estivesse se referindo à educação em sentido *lato*, pois de fato seria necessária em um processo revolucionário para a garantia da fundamentação teórica, da instrumentalização e da conscientização aguda da realidade. No entanto, o seu enfoque reside na educação escolar, que é ponto principal por ele defendido, assim como no seguinte excerto:

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias, mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação (Saviani, 2019, p. 130).

Para além da perspectiva da centralidade da educação escolar para a formação humana, o posicionamento acima esclarecido desmerece o papel da espontaneidade das massas, elemento primordial para a transformação social, bastante elaborado e defendido por Luxemburgo em seus escritos, e que pode – embora não deva – ser identificado com o espontaneísmo. A espontaneidade é característica de qualquer aglomeração humana, que não é passível de previsão metódica de seus passos, e isso deve ser levado em consideração em uma ação revolucionária, sendo este o fator que exige a sua constante reorganização, como também pode ser o motivador de irrupções revolucionárias; já o espontaneísmo constitui uma movimentação guiada e norteadas pelo espontâneo, que não é o desejável em uma movimentação revolucionária, e prescinde de qualquer tipo de planejamento.

Entre os defensores do socialismo cresce a convicção de que a gravidade da situação mundial exige atitudes claras e respostas concretas em termos de mobilização coletiva

por transformações sociais radicais. A experiência histórica mostra, contudo, que a existência de uma situação de crise e mesmo o aparecimento de movimentos insurrecionais de massa em várias partes do mundo não são condições suficientes para a constituição de um movimento revolucionário socialista. Para tanto, é imprescindível a ação coletiva consciente e organizada, com estratégias objetivamente fundamentadas, em direção a uma reestruturação radical que promova a socialização da propriedade dos meios de produção. Se, por um lado, essa perspectiva não é absolutamente, como muitos pensam, uma utopia sem base real, por outro lado sua concretização não será resultado da ação de forças espontâneas (Saviani; Duarte, 2012, p. 1-2).

No excerto acima, os autores não realizam a diferenciação mencionada, considerando forças espontâneas como não suficientes para a revolução, assumindo como condição essencial para a transformação a necessidade de uma ação coletiva consciente e organizada. Esse posicionamento faz sentido, embora suscite o levantamento de algumas questões: como, no mundo regido pelo modo de produção capitalista, conseguiríamos alçar uma ação coletiva consciente e organizada de maneira plena? Não vislumbramos a plausibilidade de tal intento. A conscientização revolucionária tem lugar antes, durante e depois do momento de explosão revolucionária: antes, a educação escolar pode deixar alguns de seus frutos, mas outros serão deixados por movimentos sociais populares, partidos políticos e outras organizações no geral; durante não seria possível a aplicação de uma pedagogia estruturada ao nível de uma educação escolar formalizada e sistematizada, pois, como sabemos com os exemplos históricos, momentos revolucionários são altamente conturbados; apenas depois da revolução é que poderíamos, na tentativa de produção de um novo espaço social, constituir uma educação escolar fundada nos parâmetros socialistas.

Considerar a espontaneidade presente nas massas humanas e o seu caráter revolucionário não significa esperar e torcer para que a irrupção de movimentos espontâneos, preenchidos de espontaneísmo, ocasione a transformação da sociedade capitalista, mas reconhecer que não é possível esperar a plena tomada de consciência da sociedade para um determinado momento revolucionário pois, de qualquer maneira, a ação proletária será sempre “cedo demais”, sendo necessário que a espontaneidade das massas seja dosada com a organização proveniente de organizações revolucionárias, já que o contrário significaria sempre postergar a revolução:

Mas como o proletariado não está sequer em condições de conquistar o poder de Estado, a não ser que o faça “cedo demais” ou, em outras palavras, como ele precisa dominá-lo “cedo demais” ao menos uma vez para, finalmente, poder conquistá-lo para sempre, então a oposição contra a tomada de poder “*precipitada*” nada mais é do que a oposição contra a *aspiração do proletariado, em geral, de apoderar-se do poder de Estado* (Luxemburgo, 2018a, p. 75, grifos no original).

A espontaneidade para a qual chamamos atenção deve ser notada sempre em relação à organização e se contrapõe, também, ao dirigismo das massas populares por vanguardas políticas, sendo este um ponto polêmico entre Rosa Luxemburgo e Lenin, materializado na discussão sobre as greves de massa e sua importância revolucionária:

Se a tática social-democrata for criada, não por um comitê central, mas pelo conjunto do partido ou, melhor ainda, pelo conjunto do movimento, então é evidente que, para as células do partido, a liberdade de movimento é necessária. Apenas ela possibilita a utilização de todos os meios oferecidos em cada situação para fortalecer a luta, tanto quanto o desenvolvimento da iniciativa revolucionária. Porém, o ultracentralismo preconizado por Lênin parece-nos, em toda a sua essência, ser portador, não de um espírito positivo e criador, mas do espírito estéril do guarda-noturno. Sua preocupação consiste, sobretudo, em *controlar* a atividade partidária e não em *fecundá-la*, em *restringir* o movimento e não em desenvolvê-lo, em *importuná-lo* e não em *unificá-lo* (Luxemburgo, 2018f, p. 163).

Portanto, a espontaneidade que aqui chamamos atenção se refere à necessidade de que reconheçamos que os movimentos de massa podem surgir espontaneamente, pelo exacerbamento das condições materiais de existência, mas que seu surgimento não deve ser dirigido artificialmente e nem tampouco possa ser deixado, se o que se quer é a transformação da sociedade capitalista, trilhar em um movimento sem rumo. É assumida uma dialética entre a espontaneidade (das massas) e a organização (dos entes políticos) com a formação da consciência de classe:

Sem dúvida, a espontaneidade não é a lei dinâmica das massas; mas, sem a espontaneidade, pela qual as massas conferem expressão demonstrativa e pública a seus interesses, estas se movem sempre apenas no âmbito e no interesse da ordem do poder existente. É precisamente a dialética entre espontaneidade e organização que conduz os processos sociais além de toda a mecânica do automovimento e dos modos unilaterais objetivos de pensar e de se comportar; [...]

[...] A espontaneidade, tal como se exprime na greve de massa, não é jamais uma espontaneidade imediata, mas sempre mediata e precisamente em dois sentidos: primeiro, tem-se um comportamento espontâneo dos operários mesmo quando se verifica uma tendência contrária aos aparelhos burocráticos dos partidos proletários e das organizações sindicais, uma tendência mediatizada por uma organização, muitas vezes mesmo pelas capacidades organizativas dos indivíduos singulares adquiridas nessas organizações; separar a espontaneidade desses elementos organizativos significa fazer deles uma pura abstração; segundo, a greve espontânea de massa resulta necessariamente, em determinadas condições, da produção, do processo de vida material da sociedade; ela é mediatizada por um contexto social complexo, determinado pelas contradições do modo de produção capitalista em um estágio histórico concreto de desenvolvimento. Por isso, sua eficácia política presuppõe [sic] também uma teoria e uma consciência da totalidade (Negt, 1984, p. 20-21).

A defesa da dialética espontaneidade-organização realizada por Luxemburgo se revela sobretudo na sua análise da ocorrência da Revolução Russa, esclarecendo ao longo de vários exemplos via análise histórica quais foram os movimentos que ocasionaram a sua eclosão em 1917, considerando-a fundamental na luta cotidiana do proletariado:

O elemento da espontaneidade desempenha, como vimos, um grande papel em todas as greves de massas russas, sem exceção, seja como elemento propulsor ou como elemento repressor. [...] A revolução, até mesmo quando o proletariado desempenha o papel de liderança com a social-democracia na direção, não é uma manobra do proletariado em campo aberto, mas é, antes, uma luta em plena quebra, fragmentação e alteração de todos os fundamentos sociais. Em suma, se nas greves de massas na Rússia o elemento espontâneo desempenha um papel tão importante, não é porque o proletariado “não é instruído”, mas porque a revolução não admite instrutores (Luxemburgo, 2018e, p. 307-308).

De qualquer forma, assumir o papel da espontaneidade na movimentação proletária não significa assumir que as iniciativas de uma pedagogia transformadora, que busca a inserção de uma programação de ensino e de formação humana, seriam invalidadas e constituiriam esforços em vão. Obviamente que a discussão e as tentativas de sua implementação são altamente relevantes e importantes, podendo dar lugar à formação de metodologias de resistência e de formação de quadros revolucionários, contudo, e aqui firmamos nosso ponto, seus resultados são pontuais e locais e, no interior do modo de produção capitalista, introjetada nas suas estruturas, a educação escolar não emergiria como uma instituição por excelência para retomada dos meios de produção – dentre eles, onde poderíamos localizar o conhecimento produzido e sistematizado ao longo da história da humanidade. Dinâmica semelhante ocorre com as lutas salariais por organizações de trabalhadores:

Estas poucas indicações serão suficientes para mostrar que o próprio desenvolvimento da indústria moderna tem progressivamente de fazer pender a balança a favor do capitalista contra o operário e que, conseqüentemente, a tendência geral da produção capitalista não é elevar, mas afundar o nível médio dos salários ou empurrar o *valor do trabalho* mais ou menos para o seu *limite mínimo*. Sendo esta a tendência das *coisas* neste sistema, quererá isto dizer que a classe operária deverá renunciar à sua resistência contra as investidas do capital e abandonar as suas tentativas de tirar o melhor proveito das oportunidades ocasionais para a sua melhoria temporária? Se o fizesse, seria degradada a uma massa nivelada de miseráveis domesticados e sem salvação. [...] Cedendo covardemente no seu conflito de todos os dias com o capital, certamente que se desqualificariam para o empreendimento de qualquer movimento mais amplo (Marx, 2020a, p. 93-94, grifos no original).

A afirmação de Marx pode chatear os sindicalistas, pois ela faria com que eles pensassem que sua luta contra o capital seria apenas uma distração das dores maiores, enquanto não podemos agir de maneira mais efetiva contra o modo de produção, constituindo assim algo meramente passageiro. Da mesma forma, os acadêmicos que defendem os movimentos sindicalistas poderiam se ressentir pois tal afirmação faria com que seu objeto de estudo não tivesse o caráter revolucionário que desejariam. O mesmo ocorre com a educação: afirmar que a educação formal na sociedade capitalista não constitui um ponto fulcral para a revolução seria afirmar para os docentes e pesquisadores da área que, infelizmente, a educação formal não seja assim tão revolucionária como fomos levados a crer, ao menos não no nível de constituir um

núcleo para o movimento revolucionário. As lutas sindicalistas e as lutas de educadores, para ficarmos nos exemplos aqui mencionados, constituem importantes lutas contra o modo de produção capitalista e é a sua junção com diversas outras frentes que, quantitativamente somadas, geram suficiente espaço para uma luta maior, para uma revolução de fato, uma explosão qualitativa, e não há nada de desmerecedor em se reconhecer como parte de todo este processo.

Da mesma maneira que não podemos, em momento algum, desmerecer uma pedagogia que busca a transformação da sociedade capitalista, devemos também esperar que ela considere a espontaneidade das massas e os processos educativos que se dão para além da educação escolar e no interior de movimentos, sejam eles revolucionários ou não em um determinado momento do tempo, pois a sua ação em grandes greves de massa e em explosões revolucionárias do passado já mostraram a sua eficiência. Contudo, a raiz do problema no trato da espontaneidade reside em seu local de objetivação: a vida cotidiana.

A vida cotidiana é compreendida como o conjunto das diversas dimensões da vida social e das condições que propiciam a realização do sociometabolismo, já que é nela que o *trabalho* é realizado e a reprodução social das relações de produção ocorre. É nela que a *vida familiar* se desenrola, garantindo a reprodução biológica das relações de produção e a transmissão dos conceitos espontâneos como também o *lazer* pode se instalar, contribuindo para a realização do trabalho de outrem ou para a reposição de forças para uma nova lida.

A vida cotidiana é, assim, o substrato da vida humana (Lefebvre, 2014c) e tudo o que é realizado emerge da vida cotidiana: seja a confecção do mais singelo bilhete de adeus para uma antiga namorada que não mais iremos ver, isso em uma época em que os bilhetes eram ainda utilizados ou, então, em ocasiões em que a letra rígida e fria do computador ou do celular não se fazem suficientes. Envolve desde a produção do produto mais elaborado, segundo os parâmetros tecnológicos, até o menos elaborado, de uma flor pintada em uma aula de educação artística até uma obra vendida por milhares de dólares contendo apenas um vaso de flores, do trabalho não alienado de um cientista social até o trabalho alienado de um metalúrgico; tudo se dá na vida cotidiana.

Dependendo do ângulo por nós observado e da maneira como o indivíduo a toca, a vida cotidiana pode ser alienante ou desalienante, acomodada ou transformadora, fragmentária ou totalizante. A espontaneidade, por sua vez, é um caráter da vida cotidiana e se insere como uma de suas características. Se não podemos escapar da vida cotidiana, não podemos escapar da espontaneidade, não podemos aguardar um perfeito momento para a revolução e transformação da sociedade, teremos de aprender a lidar com o eventual, com o incerto, com o “quase”.

Contudo, da mesma maneira que ocorre com a espontaneidade, a vida cotidiana pode ser relegada ao segundo plano:

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos (Duarte, 2012, p. 155).

Mas como iríamos nós para além de nosso cotidiano? O cotidiano de um indivíduo é uma totalidade de pequeno espectro, contudo, mesmo com sua abrangência limitada, ela se coaduna com outras totalidades de outras vidas cotidianas que, em combinação, possuem a função de produzir o espaço social. Desta maneira, ao pensarmos no ambiente escolar, há ali diversas singularidades cotidianas: se por um lado o aluno vai até a escola para aprender, por outro lado o professor se compromete com o ambiente escolar para trabalhar; a gestão da escola, ao ingressar no ambiente escolar, não possui como intuito a participação direta nos processos de ensino e de aprendizagem mas sim na garantia, via ação indireta, de que estes possam ocorrer, e o mesmo ocorre com a equipe de limpeza e outros funcionários que ali perambulam. A atividade do aluno forma um conjunto com a atividade do total de funcionários que se encontram na instituição escolar, mas todos eles, excetuando o aluno, estão no ambiente de trabalho formal estabelecendo uma relação trabalhista, exercendo um ofício remunerado no interior da sociedade capitalista e, conseqüentemente, sofrendo as ações diretas da desvalorização do trabalho, do impacto do desemprego, da divisão do trabalho e da extração desenfreada de mais-valor (não importando se esta é uma escola pública ou privada: apesar de ser mais fácil de perceber a exploração do trabalhador no ambiente privado, ela também ocorre na escola pública ao observarmos as condições de trabalho do professor, as horas que ele deve dedicar ao trabalho docente e as remunerações por ele recebidas para a realização de seu trabalho).

A dimensão do trabalho da vida cotidiana do professor e dos demais funcionários se faz presente na escola, com todas as implicações que trabalhar na sociedade capitalista acarretam. Ao mesmo tempo em que provoca uma diferença em relação à atividade do aluno no interior da escola, provoca também uma identidade do trabalho realizado pelos funcionários da escola em relação ao trabalho realizado por outros funcionários, de outras empresas quaisquer, no exterior do espaço escolar: a dimensão do trabalho da vida cotidiana do professor (e de qualquer funcionário escolar em particular) é uma singularidade que se liga à universalidade das vidas

cotidianas no interior de uma sociedade capitalista que visa à reprodução das relações de produção.

A vida cotidiana não é simplesmente o imediato, o empírico, o pragmático, aquilo que se coloca diante de nós todos os dias ao acordarmos, ela é nossa mediação com as demais vidas subjugadas ao modo de produção capitalista ao redor do mundo, não há, portanto, um local para além do cotidiano. Nas palavras de Duarte (2021b), o não cotidiano é para onde a educação deve nos conduzir enquanto elemento mediador de dentro do cotidiano, no entanto, poderíamos nos perguntar, de onde virá a revolução e a transformação da sociedade se não da ação cotidiana daqueles que lutam contra o capitalismo?

Este tipo de posicionamento em relação à vida cotidiana, que assume apenas a sua negatividade, ou seja, a alienação, a adaptação, a reprodução das relações de produção capitalista sem questionamentos, pode encontrar respaldo em György Lukács. Em suas obras, o autor versa sobre o cotidiano, no entanto, em termos do que ele denomina cotidianidade (ou *everydayness* ou *Alltäglichkeit*, no excerto abaixo):

[...] Lukács introduziu o tema da cotidianidade [*Alltäglichkeit*] já em suas primeiras obras, em *A alma e as formas*. [...] vida cotidiana, especulativamente concebida, equivale ao caos, a uma desordem de sensações e emoções, anterior às formas conferidas nela pela estética, ética, ou lógica – em outras palavras, filosofia. Cotidianidade é um tipo de primitivismo. Na melhor das hipóteses, a vida cotidiana é definida como espontaneidade, fluxo, irrupção, e conseqüentemente como pré-lógica (Lefebvre, 2014c, p. 694-695, colchetes no original, tradução livre com original em francês)<sup>9</sup>.

Ainda podemos notar esta cotidianidade, marcada por uma espontaneidade cega que deve ser recusada, como um ente pré-lógico que deve ser abandonado rumo ao não cotidiano, como o momento da alienação e do pragmatismo avessos ao aprofundamento teórico, como uma vivência sincrética da realidade, em outras passagens:

Esse tipo de atitude diante da realidade social e natural exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo nem ao pragmatismo da cotidianidade (Duarte, 2021b).

A arte traz para a vida de cada indivíduo uma riqueza de experiência humana que a sua cotidianidade dificilmente trará. Por mais rica que seja a cotidianidade de uma pessoa, ela nunca terá a riqueza acumulada pela história da humanidade (Duarte, 2021a, p. 178).

---

<sup>9</sup> “[...] Lukács introduced the theme of *Alltäglichkeit* [‘everydayness’] as early as his first works, in *Soul and Form*. [...] daily life, speculatively conceived, amounts to a chaos, a disorder of sensations and emotions, prior to the forms conferred on it by aesthetics, ethics, or logic – in other words, philosophy. Everydayness is a sort of primitiveness. At best, daily life is defined as spontaneity, flux, irruption, and hence as pre-logical”.

Um posicionamento da não recusa à vida cotidiana e de reconhecimento de sua riqueza não intenciona propagar a mensagem de que a vida cotidiana é o que é e não pode ser alterada, tampouco se defende o pensamento empírico e distante da complexidade reflexiva que caracteriza o gênero humano. Junto de nossa concepção, asseveramos que, por meio da vida cotidiana, ou seja, das dimensões do trabalho, do lazer e da vida familiar, e por isso não apenas por meio da educação escolar é que o proletariado conseguirá obter conhecimentos e complexificar a sua percepção de mundo, instrumentando desta maneira a sua ação, rumo à supressão de uma vida cotidiana plenamente estranhada em direção a uma vida cotidiana revolucionária, consciente do papel de reprodução das relações de produção que precisa negar, bem como consciente de que, para negá-lo, agirá diretamente no interior de sua vida cotidiana e incidirá nas vidas cotidianas de outros para a transformação da sociedade, pois é o conjunto de vidas cotidianas revolucionárias que causarão, se e quando ocorrer, uma transformação socialista da sociedade capitalista. A importância da apropriação dos conhecimentos para a transformação da sociedade não é, portanto, negada:

O proletário moderno não é, de início, um homem com a alma ou a natureza dada já pronta, a qual ele tem plena posse ‘espiritual’, [...] Suas opiniões e sentimentos como um trabalhador não são algo que os perigos do destino sobrepuseram sobre uma já adquirida, ‘profunda’ essência humana, algo externo a ela, e produzida por influências e teorias questionáveis. Não. Em primeiro lugar, ele vive a vida cotidiana de um proletário; e se ele se torna humanizado, é porque ele teve sucesso – por sorte ou força de vontade – em transcender a vida proletária.

[...]

*O proletário que o proletário pode se tornar um novo homem. [...] É por meio do conhecimento que o proletário libera a si mesmo e começa a ativamente suplantar sua condição. Ademais, nesse esforço de adquirir conhecimento e conscientização, ele é forçado a assimilar complexas teorias (econômicas, sociais, políticas ...), i.e. a integrar as mais elevadas descobertas da ciência e da cultura em sua própria consciência.*

[...]

De qualquer modo, a consciência de um homem, sua condição, suas possibilidades, não dependem de uma relação com algum tipo de Razão atemporal, de uma permanente natureza humana, de uma essência dada pronta ou de alguma liberdade indeterminada. Sua consciência depende de sua vida real, de sua vida cotidiana. [...] O ‘significado’ da vida de um proletário deve ser achado em sua própria vida: em seu desespero, ou alternativamente em seu movimento *em direção à liberdade*, se o proletário participa da vida do proletariado, e se esta vida envolve uma ação diária, contínua (Lefebvre, 2014a, p. 162-165, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> “A modern proletarian is not first and foremost a man with a ready-made human soul or nature of which he is in full ‘spiritual’ possession, [...] His opinions and feelings as a worker are not something that the hazards of fate have superimposed upon an already acquired, ‘deep’ human essence, something external to it, and produced by questionable influences and theories. No. First of all he lives the daily life of a proletarian; and if he becomes

É inegável que, nas escolas, as determinações sociais se fazem valer com todas as suas forças: a luta de classes em seu interior, não apenas por meio dos professores e funcionários desempenhando seus ofícios, mas também por parte do corpo discente, é inegável. Por exemplo, se no ambiente externo à escola a violência que encerra a contradição entre proletariado e burguesia está cada vez mais presente nas relações sociais, não é de estranhar que o mesmo ocorra no interior dos ambientes escolares.

É verdade que a presença da violência no ambiente escolar não é recente e até mesmo Durkheim (2011) já expressava a necessidade de que, no avanço das pesquisas educacionais, ao tratar do funcionamento dos sistemas escolares, seriam necessárias análises que quantificassem e expusessem os delitos cometidos dentro do ambiente escolar, até mesmo propondo a criação de uma criminologia da criança assim como temos a do adulto. Obviamente, este exemplo apenas nos serve para demonstrar que a violência escolar não emerge sem antecedentes quaisquer, já que discordamos das ideias sociológicas de Durkheim sobre o funcionamento das escolas. De qualquer forma, se a violência está posta na sociedade, se ela inunda a vida cotidiana de maneira geral, enquanto elemento característico de uma sociedade de capitalismo tardio, ela também estará presente na escola e, com isso, para além de dificultar o trabalho docente, participa do fomento a um ambiente extremamente caótico e pouco propenso à aprendizagem.

Para Charlot (2002), em comparação com o passado, a violência escolar tem assumido novas formas distintas daquelas que assumia previamente. Os casos de violência física têm se tornado muito mais graves, mesmo que não necessariamente seja um aumento em sua quantidade, agora eles ocorrem e se colocam como fatores complicadores da convivência escolar; a idade dos alunos envolvidos tem decaído, nos fazendo questionar como o comportamento violento de uma criança poderia evoluir quando ela chegasse à fase adolescente ou adulta. A entrada de pessoas externas à escola também tem se intensificado, trazendo para o seu interior problemas gerados fora do ambiente escolar, mas que serão lá resolvidos (não necessariamente pessoas desconhecidas, mas até mesmo os responsáveis por algum estudante

---

humanized, it is because he has succeeded – by luck or will-power – in transcending proletarian life. [...] *The proletarian* qua *proletarian can become a new man*. [...] It is *through knowledge* that the proletarian liberates himself and begins *actively superseding* his condition. Moreover in this effort to attain knowledge and awareness, he is forced to assimilate complex *theories* (*economic, social, political ...*), i.e. to integrate the loftiest findings of science and culture into his own consciousness. [...] In any event, a man's consciousness, his condition, his possibilities, do not depend upon a relation with some timeless Reason, a permanent human nature, a ready-made essence or some indeterminate freedom. His consciousness depends upon his real life, his everyday life. [...] The 'meaning' of a proletarian's life is to be found in that life itself: in its despair, or conversely in its movement *towards freedom*, if the proletarian participates in the life of the proletariat, and if that life itself involves continuous, day-to-day action [...]"

que buscam um acerto de contas no interior da escola); por fim, o aumento quantitativo de casos de violência, física ou não, causa um constante sobressalto na comunidade escolar, de modo que um estado de alerta é acionado no interior das consciências, o que resulta em um constante estado de alerta que, por vezes, ocasiona reações exageradas a ocorrências mínimas. A combinação destes acontecimentos contribui para a promoção de uma angústia social em relação à escola, não mais considerada como um lugar seguro e sim um potencial local para o acontecimento de situações não controladas pelos funcionários e que podem acabar em desastre.

Charlot (2002) ainda esclarece, de acordo com os pesquisadores franceses, uma diferenciação terminológica: a violência na escola ocorre em seu interior, contudo, não está vinculada às suas funções institucionais; a violência à escola está diretamente ligada à sua atividade; a violência da escola se configura nos atos violentos da instituição escolar contra os que a utilizam.

A diferenciação pode ser profícua para a diferenciação e compreensão aprofundada de cada caso violento que emerge na escola, porém, tal distinção pode também fragmentar a compreensão dos atos violentos e a relação da escola com a sociedade: a violência que se intensifica na medida em que a miséria humana se alastra não deixaria a escola incólume, nesse sentido, se os ânimos estão aflorados e o que falta é uma fagulha para um ato violento, é na escola, onde o estudante passa um tempo considerável de seu dia, que a fagulha ocorrerá, mesmo não tendo sido ela o causador real de todo o problema.

Até mesmo uma correção vinda de um professor de maneira um pouco mais brusca pode fazer com que o ato violento transcorra. Neste exemplo, teríamos de início uma violência à escola, já que os problemas que se avolumaram estão presentes na vida extraescolar, contudo, se torna violência na escola pois é lá que a violência é deflagrada e, ainda, é também violência da escola pois veio dela o elemento detonador do ato violento. Se o ato violento chega até o interior da escola, independentemente de ter sido a causadora última ou não da ação, ela se torna partícipe de todo o contexto violento, de maneira que tais classificações possuem apenas caráter analítico ou de distanciamento e ausência de responsabilização da escola em relação à ação que ocorreu em seu interior.

Para Saviani (2019) as teorias da educação tangenciam a educação escolar e se utilizam de diferentes disciplinas, de distintas áreas da concentração, para analisar os fenômenos educativos e as relações sociais que se dão nesse meio. As teorias pedagógicas, por sua vez, partem da prática pedagógica e buscam contribuir para a sua evolução tendo em vista a proposição de orientações pedagógicas: possuem seu ponto de partida e de chegada na prática pedagógica, enquanto as teorias da educação assumem a prática pedagógica apenas como meio

para a realização de suas análises. Em uma segunda diferenciação, Saviani (2019) assume a existência de ciências da educação, cujos pontos de partida e de chegada residem fora do fenômeno educativo e este constitui apenas a sua passagem, e uma ciência da educação propriamente dita, que absorve o acervo teórico de diversas disciplinas para contribuir com a análise concreta da educação em seu devir, na medida em que tal absorção se faz necessária diante dos desafios impostos pela educação concreta. A inserção cada vez mais intensa da violência no ambiente escolar nos parece um desafio imposto pela concreticidade da educação, e que cada vez mais se impõe como um problema a ser resolvido pela ciência da educação propriamente dita, a pedagogia.

São várias as denominações deferidas aos casos de violência na escola, seja ela física, psicológica, ameaças e confrontos verbais, *bullying* etc. Entendemos que a postura violenta direcionada a outrem se coloca como uma proposta de excelência para a resolução de um problema nascido nas relações sociais capitalistas e, independente da maneira como ela é exteriorizada para alcançar o seu objetivo “solucionador”, não deixa de impactar negativamente a vida daquele que é o seu alvo.

No cotidiano do espaço escolar os casos de violência são vários e, dependendo da escola observada, pode abrigar abusos quase que diários (se não direcionados sempre a uma pessoa apenas, a violência ainda pode ser diária, mas voltada para diferentes sujeitos). Muitas vezes, tais casos são abafados no interior da própria escola, enquanto é possível que a burocracia escolar consiga dissimular os acontecimentos, outras vezes, no entanto, a situação pode ser alavancada para outros parâmetros, infelizmente, quando já é tarde demais.

Em uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) (2013), no ano de 2012, 40% dos docentes entrevistados, empregados na rede pública estadual de ensino, alegaram sofrer algum tipo de agressão; 84% alegaram ter presenciado algum tipo de violência, dentre elas verbais (74%), *bullying* (60%), vandalismo (53%), agressão física propriamente dita (52%), furto (45%), discriminação (39%), roubo ou assalto a mão armada (7%), violência sexual (4%), assassinato (1%) e outros indicaram violências de natureza diversa (2%).

Dados levantados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mesmo considerando seus interesses escusos, apontam que 12,5% dos professores ouvidos em enquete alegaram ter sido vítimas de agressões verbais ou intimidação ao menos uma vez na semana, por parte de alunos, maior índice encontrado dentre os países participantes da pesquisa global (Fernandes, 2014). Estes números, que assustam à primeira vista,

correspondem apenas à superfície do problema, já que estão sucintamente desatualizados e, mesmo assim, correspondem apenas aos professores que responderam tais pesquisas.

Mais recentemente, um estudo publicado pelo Instituto Locomotiva (2023) com o apoio da Apeoesp revela a atualização dos dados acima descritos, demonstrando que 48% dos estudantes e 19% dos professores sofreram ao menos um tipo de violência na escola (o que equivaleria, se considerarmos todo o universo amostral em uma extrapolação, 1,1 milhão de estudantes e 40 mil professores). Por outro lado, 73% dos familiares, 71% dos estudantes e 41% dos professores souberam de casos de violência em suas escolas. A grande maioria (na casa dos 90%, para cada um deles, nas duas situações exemplificadas adiante) de familiares, estudantes e professores, alegam que o governo estadual deveria fornecer maiores condições de segurança nas escolas e que o agravamento de condições de saúde relacionadas ao esgotamento da saúde mental são cada vez mais relatados (o que não é de se estranhar, dada a hostilidade geral do ambiente de trabalho e de estudo).

Os Estados Unidos da América (EUA) constituem um país notório e quase que referência para a análise do que ocorre quando há descuido das determinações que levam um indivíduo a cometer atos extremos de violência no ambiente escolar, ironicamente, também é considerado como a “democracia capitalista” modelo, símbolo da liberdade e do bem-estar. Em análise de dados realizada pela *Education Week* (2023), no ano de 2022 o país abrigou 51 tiroteios em escolas, com feridos ou mortos totalizando 140 pessoas, dentre estas, 40 foram mortas. Dentre as justificativas para a intensidade e a frequência dos chamados “massacres” escolares estadunidenses reside a alegação de que isso ocorre em decorrência da política armamentista que vigora em seus estados, argumento este comumente utilizado por pessoas situadas à esquerda no espectro político. Mas, e no Brasil, onde a política armamentista não vigora com a força da estadunidense? Seria diferente no que se refere aos impactos qualitativos dos acometimentos violentos? Vejamos:

Em outubro de 2002, na cidade de Salvador, Bahia, um jovem de 17 anos atirou contra duas colegas estudantes de uma escola particular e as matou, a justificativa para o ato seria uma briga que ocorreu em uma atividade escolar e a sua ridicularização pelas colegas; a arma pertencia a seu pai. Em janeiro de 2003, na cidade de Taiúva, São Paulo, um indivíduo de 18 anos atirou contra alunos no interior do pátio de uma escola pública, a única vítima fatal foi o próprio atirador, que cometeu suicídio. Em Realengo, no Rio de Janeiro, um ex-aluno de 25 anos invadiu uma escola, fingindo ser um palestrante, e após cumprimentar uma professora disparou contra diversos alunos: 12 morreram e 13 ficaram feridos, o ex-aluno foi alvejado por um policial e, então, cometeu suicídio. Em setembro do mesmo ano, em São Caetano do Sul,

São Paulo, um aluno de apenas 10 anos disparou contra uma professora, que não morreu, e cometeu suicídio; a arma era de seu pai, um guarda civil. Na cidade de João Pessoa, Paraíba, em abril de 2012, um adolescente de 16 anos disparou contra três alunas em uma escola pública, embora seu alvo fosse outro aluno, as vítimas não morreram e o adolescente foi detido. Na cidade de Goiânia, em Goiás, em outubro de 2017, um aluno de 14 anos atirou contra outros alunos, matando dois deles e ferindo outros quatro no interior de uma sala de aula, ação aparentemente premeditada com uso da arma de sua mãe por ter sofrido *bullying*; ao tentar recarregar a arma foi impedido e detido. No mesmo ano e no mesmo mês, embora um pouco antes, na cidade de Janaúba, Minas Gerais, um segurança que estava de licença foi até a creche em que trabalhava alegando a necessidade de entregar um atestado; no local, ateou álcool e fogo em seu próprio corpo, funcionários e alunos; para além do segurança, 13 outras pessoas morreram; as causas não foram descobertas. Em Medianeira, cidade do estado do Paraná, em setembro de 2018, um adolescente de 15 anos atirou contra seus colegas de classe, ferindo dois deles, novamente, a alegação da motivação reside no *bullying*; ele também portava facas e bombas caseiras, apesar de não as ter utilizado, além de ter produzido uma lista com vítimas. Na cidade de Saudades, em Florianópolis, em maio de 2021, um jovem de 18 anos portando um facão invadiu uma creche e desferiu golpes contra alunos e funcionários: uma professora, uma funcionária e três alunos morreram, apesar de ter tentado suicídio o jovem foi parado e detido. Em Suzano, São Paulo, março de 2019, dois ex-alunos da instituição, de 25 e 17 anos, entraram na escola durante o recreio e dispararam armas no interior da escola, deixando 10 mortos e 11 feridos, entre alunos e funcionários; um dos atiradores matou o outro e, então, cometeu suicídio. Em São Paulo, capital, março de 2023, um aluno de 13 anos atacou com uma faca alunos e professores de uma escola pública, uma professora idosa morreu, enquanto outros ficaram feridos; o aluno foi impossibilitado, por outros professores, de continuar e, então, detido. Em abril de 2023, Blumenau, Santa Catarina, um homem de 25 anos atacou crianças no interior de uma creche com uma machadinha: após pular o muro, vitimou fatalmente quatro crianças e deixou outras quatro feridas, posteriormente se entregou à polícia.

Com o agravamento das crises capitalistas e da exortação da violência enquanto alternativa para a resolução de conflitos sociais, acreditamos assistir a casos que, longe de exceções, constituem uma possível tendência ao agravamento da violência também no ambiente escolar e, como podemos notar pelos casos ocorridos no Brasil e na quantidade de ameaças que os professores alegam sofrer no interior do ambiente escolar, não podemos simplesmente depositar a culpa em uma das variáveis, que é o porte de armas.

A violência está instaurada na sociedade atual, faz parte de sua existência e de sua metodologia de resolução de problemas. Como foi embutida nas relações sociais, é esperado que ela penetre em todas as instituições humanas, daí sua presença inegável nos ambientes escolares.

A prática pedagógica, por sua vez, é intensamente atingida por estes fatores: como poderíamos simplesmente exigir do professor que conheça profundamente os seus conteúdos e cumpra com a conscientização dos alunos, com uma conscientização revolucionária, cumprindo com a função social da escola, quando a ameaça violenta se tornou uma constante em seu cotidiano?

Nos parece uma demanda imediata considerar a interferência da luta de classes e de sua violência no interior da instituição escolar, o que não pode ser feito sem considerarmos que a violência é promulgada desde sua esfera estatal e encontra-se nela, em sua forma capitalista, cristalizada, percorrendo as vidas cotidianas na sociedade capitalista uma a uma, até o chão da escola. A violência no todo e a violência escolar não terão fim enquanto o modo de produção capitalista permanecer, e ele só encontrará os seus limites mediante transformação socialista, que não emerge de outro lugar se não da vida cotidiana.

A análise de problemas tão drásticos como a violência demanda atenção especial dos pesquisadores no trato com categorias essenciais que não podem ser relegadas ao segundo plano ou ao esquecimento. Nos referimos aqui, uma vez mais, à vida cotidiana e à reprodução: é a partir da primeira que a violência invade a escola e ali se instala; é a favor da reprodução das relações de produção capitalistas ou então em decorrência de sua existência que os atos violentos são naturalmente perpetrados e introjetados no senso comum, como um mal aceitável, até certas medidas, no interior da sociedade, incapaz de ser totalmente combatido. A reprodução, por sua vez, se dá a nível da vida cotidiana e é a partir dela que a continuidade da reprodução das relações de produção pode encontrar seu mecanismo de emersão, por outro lado, é também a partir da vida cotidiana que a descontinuidade desta mesma lógica reprodutiva pode ocorrer.

Na tentativa de propormos a adoção de um referencial não usual para o tratamento da vida cotidiana em teorias pedagógicas de caráter marxista, não poderíamos deixar de realizar o mesmo esforço, também, em relação à categoria da reprodução, já que o que desejamos é a supressão da vida cotidiana capitalista em direção à vida capitalista transformada, de caráter comunista, onde a reprodução das relações de produção capitalistas não mais existiria. É com este intuito que na próxima seção a exposição se volta para o encaminhamento dos conceitos e categorias essenciais para introduzir este tema.

#### 4 DEVIR HISTÓRICO: CRIAÇÃO, DESTRUIÇÃO E PRODUÇÃO DA REALIDADE

Igual à geração das folhas, a dos homens. / As folhas, umas caem com vento; a outras nutre, / durante a primavera, a selva vicejante. / Assim a geração humana: aflora e some (Homero, 2020, p. 225, Canto VI, 146-149).

Qualquer produção científica, ao ser elaborada, recebe diretamente a marca indelével do contexto em que foi produzida e daquele que a concebeu. Esta marca é carregada pela concepção de mundo do indivíduo que a produziu, como já abordado. Entendemos por concepção de mundo um conjunto de pressupostos sobre a natureza e o ser humano, elaborada por um coletivo de indivíduos separados espacial e temporalmente, e que excede o mero tratado filosófico, pois deve ter como resultado uma ação (Lefebvre, 2016). A falta de clareza desta concepção de mundo, por parte daquele que produz algo, obnubila a compreensão, a análise e a interpretação deste produto. Por isso, antes de procedermos, vale retornar ao ponto de onde paramos na introdução e novamente apontar: a concepção de mundo por nós assumida aqui é a do marxismo.

O marxismo, enquanto concepção de mundo, assume que “[...] a ação se define racionalmente em contato com o conjunto doutrinário [no sentido de fundamentos que sustentam uma determinada concepção] e dá lugar, abertamente, a um programa político” (Lefebvre, 2016, p. 10). Programa político este que não pode se amedrontar e não pode retroceder frente às tentativas de intervir na transformação da sociedade capitalista. Por isso, não há concepção de mundo marxista sem uma estratégia de luta e de compreensão de um possível horizonte para onde esta luta deva ser levada, mesmo assumindo que após a luta este horizonte não possa mais ser alcançável já que foram alteradas com o processo as condições finais anteriormente previstas, e todo o plano necessita ser reformulado. Na verdade, a reformulação crítica de um determinado postulado está na origem da própria concepção do socialismo científico – que nasce da análise crítica dos idealistas e dos socialistas que o precedeu e com ele conviveram e vai até a crítica aos economicistas capitalistas que tentavam não apenas entender, mas também fundamentar cientificamente um nascente modo de produção capitalista – e deve acompanhá-lo ao longo de toda a sua vida como concepção de mundo – e como programa político –, em todos os seus momentos, sendo a reação às mudanças e transformações ou a defesa da imutabilidade características temerárias para o pensamento socialista.

Mas o conhecimento e seu processo de produção nada mais são do que um microcosmo de uma ampla gama de atividades especificamente realizadas por seres humanos. Sendo parte destas atividades, a produção do conhecimento e as transformações pelas quais o conhecer deve

sofrer para ser efetivado, são apenas processos que refletem o devir histórico do próprio ser humano. É na tentativa de compreender como se dá este devir histórico – o que automaticamente nos lança luz, no mínimo para inferir, também sobre a produção do conhecimento e sua historicidade – que nos debruçaremos nos subitens adiante.

#### 4.1 MOVIMENTO HISTÓRICO E AS MASSAS POPULARES

A alma vive exige vida, a alma viva não obedece à mecânica, a alma viva é desconfiada, a alma viva é retrógrada! E mesmo que cheire a carniça, pode ser feita de borracha, mas aí não é viva, aí não tem vontade, aí é escrava, incapaz de rebelar-se! E daí resulta que no falanstério reduziram tudo a uma simples alvenaria de tijolos e à disposição de corredores e quartos! O falanstério está pronto, mas a natureza dos senhores ainda não está pronta para o falanstério, ela quer vida, ainda não concluiu o processo vital, é cedo para ir ao cemitério! Só com a lógica é impossível pular por cima da natureza! A lógica adivinha três casos, mas há milhões deles! (Dostoiévski, 2019, p. 262).

A maneira como percebemos a história e o seu avanço está intimamente relacionada com o tempo percebido e vivido em nossa vida cotidiana. Não é estranho a ninguém – e a própria educação escolar tem a sua função na aclimatação das novas gerações nesse quesito – o tempo contado a partir do relógio, dotado de linearidade e de oficialidade incontestáveis. A hora em que um indivíduo deve acordar, o tempo que ele deve *gastar* para que possa se arrumar pela manhã – ou antes do período de sua atividade principal no dia, seja de tarde ou pela noite –, incluindo sua alimentação e dispêndio para se locomover até o seu local de atividade, a quantidade de horas empenhadas na realização desta determinada ação principal de seu dia que seja suficiente para o cumprimento de um certo objetivo, seja financeiro ou formativo – embora possa ser variável dependendo do ponto da sociedade que observamos, já que podem ocorrer incongruências, por exemplo, no tempo de escola e no tempo de trabalho se comparamos diferentes países –, uma nova quantidade de tempo *gasta* com o retorno à residência e a retomada de rituais domésticos, higiênicos, alimentícios e familiares, uma pequeníssima parcela destinada ao ócio e à contemplação – quando existente – e, por fim, o horário em que este mesmo indivíduo possa deitar, dormir e recomeçar a sua rotina. Ao final de cinco ou seis dias desta repetição, o cidadão se vê finalmente entregue aos prazeres – limitados – no final de semana, normalmente sintetizados no entorpecimento legal e na passiva adesão a qualquer coisa que a mídia – não apenas televisiva, mas também virtual – o alimente para esvaziar a cabeça e repor suas energias para mais uma extasiante semana.

A antecipação das horas sempre marcadas, cronometradas e linearmente dispostas se torna o único fator temporal aglutinante pelo qual vivemos, é a nossa coesão e é o nosso carrasco. A única saída que encontramos se situa no irreal, na fantasia, na imaginação, seja esta

alimentada externamente por filmes, livros, séries televisivas ou substâncias outras administradas ao gosto de cada um:

Aquela vida monótona em que cada hora traz um dever, uma prece, um trabalho, tão exatamente os mesmos, que em toda parte se pode dizer o que uma carmelita faz a tal ou qual hora do dia ou da noite; aquela horrível existência em que é indiferente que as coisas que nos cercam sejam ou não sejam tornara-se para nós a mais variada: o surto de nosso espírito não conhecia limites, a fantasia nos dera a chave de seus reinos; [...] (Balzac, 2012b, p. 276).

O indivíduo que está inserido nesta rotina, muitas vezes, não vê outra opção senão aderir a ela, mesmo que não concorde com a pertinência de suas ações no interior deste cronograma estrito, que não aceita interrupções se não com atestados médicos que comprovam a estafa iminente, seja ela física ou psicológica – e, dependendo da relação de trabalho estabelecida, nem ao menos este “alívio” é garantido –, já que é a aceitação deste itinerário que o possibilita manter a sua constituição biológica e social, seja pela remuneração salarial ou então pelo contato social que estabelece nas lacunas temporais inseridas em seu cronograma, usualmente as únicas lacunas possíveis de interação física extrafamiliar. A rotina se torna massacrante e a única variação possível, o único momento de prazer passível de ser gozado por este nosso personagem, é o período de férias e de afastamento das suas atividades: mas este período é também linearmente disposto e antecipado previamente (e em muitos casos ainda depende da adequação do período às “necessidades” da empresa e do chefe!). Nos tornamos assim reféns de nossas próprias rotinas, atados a uma vivência de repetições, de continuidades sem descontinuidades, assistindo ao tempo e às esqualidas vivências passadas como em uma tela de cinema, em uma sala de péssima qualidade, cuja saída é apenas uma, também linear, ao final do percurso:

Ao período esfaimado das leituras, sucedeu, em Modesta, a movimentação dessa estranha faculdade concedida às imaginações vivas, de se tornarem atores numa vida organizada como num sonho; de imaginar as coisas desejadas com uma impressão tão mordente que toca a realidade; enfim, de gozar pelo pensamento, de tudo devorar, mesmo os anos, de casar, de envelhecer, de assistir ao próprio enterro, [...] e finalmente representa em si mesma a comédia da vida e, se preciso, a da morte (Balzac, 2012c, p. 611).

Somos lançados, queiramos nós ou não, no entorpecimento trabalhista da sociedade capitalista: comemos porque precisamos; dormimos porque caso não o façamos nosso corpo não aguenta o próximo dia, mas evitaremos até o último segundo tal atividade improdutiva. Bebemos, fumamos, nos entorpecemos de tudo aquilo que é passível de entorpecimento – dependendo do indivíduo, apenas daquilo que é permitido por lei, mas ainda assim de *tudo* aquilo que é legal – para acalmar o espírito dilacerado, não só de substâncias comumente

identificadas como entorpecentes, mas também nos nutrimos de uma alimentação abjeta e consumimos informações (ou arremedos informativos) de mídias conspurcadas com o mesmo fim. Socializamos, geralmente, com aqueles mais próximos de nossas próprias rotinas e de nossa própria bolha social e ideológica, pois economiza tempo, já que podemos até mesmo, para nos distrair, ocupar o ócio conversando sobre o trabalho que não estamos realizando. Fazemos sexo para suprir as nossas necessidades fisiológicas e obter uma fagulha momentânea de prazer, mas a conexão com o próximo pode ser deixada para depois – mesmo que, sabemos, este quando pode ser que nunca chegue –, sendo que alguns evitam ao máximo que tal relação gere um filho – por qual motivo lançaremos mais uma vida ao caos? –, enquanto outros encontram no filho a esperança de realização daquilo que não conseguiram realizar na sua vida e nele deposita suas expectativas ou, por outro lado, nele deposita todas as frustrações que adquiriu em seu percurso de vida e contribui para mais uma formação humana qualitativamente baixa. Prolongamos a nossa vida cada vez mais com o auxílio, para os que possuem acesso, de inovações tecnológicas voltadas para a saúde, desde equipamentos para o diagnóstico precoce até a ingestão de fármacos para controlar aquilo que já deu errado em nosso corpo, para que assim possamos continuar a viver uma vida que, paradoxalmente, muitas vezes já está ausente de sentido. Para suprimir nossas dores físicas e psicológicas nos entupimos de remédios no geral ou de medicamentos em específico, o que nos possibilita mais um dia levantar da cama e fazer aquilo que precisa ser feito, mas que dificilmente significa viver a nossa vida, se não apenas sobreviver a ela. E então, finalmente, morremos, mas nem isso nos impede da responsabilidade com nossos compromissos e de, sem opções, delegá-los para aqueles que permanecem vivos: é preciso estipular o lugar do enterro; entender como se dará a mobilização de parentes distantes e sem renda até a despedida fúnebre; calcular quanto ficará o traslado do corpo de um lugar para outro, quem pagará a conta do hospital do natimorto e o caixão em que ele será enterrado – se for cremado, a conta é outra. Definir como serão resolvidas na justiça as possíveis dívidas que ficaram para trás e como o espólio do defunto será dividido entre os que ficaram; delegar alguém que ficará responsável por distribuir suas roupas e pertences para a doação ou para aqueles que sentirão a sua falta amargamente e que gostariam de guardar alguma lembrança de sua breve passagem. O chefe do morto precisará achar um outro alguém para substituí-lo, tarefa razoavelmente fácil considerando o exército de desempregados, mas desagradável considerando a curva de aprendizado daquele que entrará e a baixa da produtividade que terá de enfrentar por um tempo determinado; o chefe dos seus parentes próximos terá a desagradável surpresa de, caso queiram, conceder ausências justificadas e remuneradas para o luto. A sociedade capitalista não fornece descanso àquele que morre,

tampouco aos seus próximos que permanecem no planeta, todos enredados na maldição do emprego capitalista.

Esta situação nos é claramente sintetizada e apresentada por Marx ao definir, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (também denominados *Manuscritos de Paris*), o que seria a exteriorização do trabalho e antes de definir o estranhamento do trabalhador em relação ao próprio produto por ele produzido:

Primeiro, que o trabalho é *externo* (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. [...]

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (Marx, 2010a, p. 82-83, grifos e colchetes no original).

Aqueles – ou a grande massa populacional – que estão sujeitos a esta rotina, que esmaga o espírito e que massacra o corpo, estão também propensos a perceber o tempo, não apenas de suas vidas, mas o tempo histórico, como uma massa que engloba e atropela a todos, restando como únicos objetivos de vida o cumprimento de prazos, o pagamento de contas e a espera da morte. Vivemos assim uma não vida e poderíamos, junto de Filoctetes, exclamar: “Sou um morto-vivo, filho! Não consigo / ocultar o que sinto! Ai! Me rói, / transrói! Quanta infelicidade, filho! / Sou um morto-vivo, devorado, filho! / Ai! Ai!” (Sófocles, 2014, p. 89, v. 742-746).

Mas isso nem sempre foi assim. Este tempo linearizado que temos o desprazer de compartilhar não foi gestado na natureza, foi produzido socialmente para suprir as necessidades do modo de produção dominante, o capitalista (Lefebvre, 1991). Se retrocedermos na história e voltarmos para épocas pré-capitalistas, é possível notarmos que o tempo não era percebido como linear pelas populações que naquele tempo viviam, mas sim como cíclico, adaptado à natureza e àquilo que ela impunha aos seus modos de vida. Isso não quer dizer, obviamente, que esta percepção cíclica de tempo tenha esvaído, simplesmente significa que ela não é mais a percepção dominante, afinal, por qual motivo dependeríamos da imposição cíclica do tempo em uma época que temos acesso, por exemplo, à eletricidade que permite o contato e o consumo de tecnologias cada vez mais refinadas que fazem o serviço de deturpar o tempo percebido? Em

um tempo histórico que buscamos alguns de nossos recursos, ao menos em centros urbanos, no período da noite, em estabelecimentos fechados que privam o indivíduo até mesmo da percepção do tempo linear que ocorre do lado de fora, como por exemplo o que ocorre nos *shopping centers* e grandes redes de mercados? Em uma tal conformação produtiva que o que interessa é a produção incessante, independente do horário, garantida pela manipulação dos estímulos físicos que chegam ao trabalhador no interior de uma fábrica ou indústria? Imersos em uma ampla lógica da reprodução das relações de produção capitalistas que faz com que seja necessário trancafiarmos crianças e professores no interior de instituições escolares desde o momento que aparece a luz solar, garantindo ao mesmo tempo que seus pais possam cumprir com seus períodos de trabalho e que as crianças possam se acostumar com a faina que lhes espera na vida adulta?

É inegável a fatídica inclinação de vislumbrar o tempo histórico se não como vislumbramos o tempo de nossa vida cotidiana: passível apenas de pequenos ajustes, desde que não comprometam um certo elo da cadeia produtiva em que estamos inseridos, impossível de controlar e voraz por almas humanas. Nesta situação se torna difícil até mesmo perceber que este tempo que somos obrigados a obedecer não nos foi legado evolutivamente com o surgimento da espécie humana, se torna quase que impossível aceitar a possibilidade de se voltar contra esta lógica temporal que nos é imposta, até mesmo porque, como sabemos, desde os esforços de Marx n' *O capital*, é também a partir desta hora-relógio linear que podemos ter o mais-trabalho expropriado como mais-valor pelos representantes do capital, e haveria outra forma de viver a vida que não se sujeitando ao tempo histórico, ao tempo-relógio e à lógica do capital?

Se consideramos o tempo vivido por outras populações humanas, em outros momentos de sua história, como já afirmamos, podemos nos defrontar com o tempo cíclico, este sim garantido para nós pelo próprio convívio natural.

Em *Os trabalhos e os dias*, de Hesíodo (2013), considerada a primeira obra literária ocidental que relata efetivamente a vida cotidiana dos trabalhadores e um marco inicial para a literatura deste hemisfério, junto das obras de Homero (2014; 2020), podemos perceber a influência do tempo cíclico, onde através de citações que nos remetem às estações do ano podemos ver alterações nas atividades narradas. Este era o tempo vivido, que abria a possibilidade de pensamento de um tempo percebido distinto e em muito distante daquele tempo fixo e irreduzível que nos aparece atualmente. Em *Teogonia*, obra também atribuída à Hesíodo (1991) e que trata de mitos relacionados ao surgimento e desdobramento das vidas de deuses e do mundo, o tempo não pode ser considerado cíclico, tampouco linear ou cumulativo,

os acontecimentos ocorrem sem uma linha temporal definida, de maneira que um acontecimento é narrado por uma determinada figura antes mesmo do surgimento desta primeira, como se ela ali estivesse embora nem ao menos tivesse sido gestada naquele quando! As camadas temporais se sobrepõem umas às outras, formando um amálgama temporal impossível de ser considerado logicamente formal e plausível, ao menos no núcleo de nossa sociedade capitalista e sob a égide da lógica cristã que se impõe sobre nós. Torrano (1991, p. 79), em seu estudo sobre a obra *Teogonia*, descreve de que maneira o tempo é percebido:

As Musas, múltipla força numinosa do Cantar, mantêm o monte Hélicon grande e divino enquanto o têm como sua morada e no vigor da nomeação que é o Cantar [...] As Musas magicamente mantêm constante o fluxo da fonte do Cavallo, e mantêm perene o altar de Zeus, através da dança circular em que os cantam e desse poderoso canto que dançam ao redor da fonte e do altar do muitíssimo forte Zeus [...] A voz e os sons de dança das Musas (enquanto elas estão invisíveis no fundo da Noite que a tudo encobre e oculta com muita névoa) [...] quebram o silêncio da Noite meôntica com o polifônico canto em que (res-)surgem os nomes-nums constituidores das três fases cósmicas, i.e., da totalidade do Ser [...] No entanto, embora as musas enquanto forças ontofônicas do Cantar constituam o próprio Fundamento da ontofania, elas têm – como qualquer outro ente que nelas tenha seu Fundamento ontofônico – progenitores e particulares circunstâncias e lugar de nascimento. Elas são o Fundamento de tudo e de si mesmas e no entanto nasceram na Piéria, geradas por Memória e Zeus.

O fato de terem nascido na Piéria e serem um determinado e situado elo no inúmero encadeamento genealógico que elas próprias cantam (i.e., fundam) constitui um círculo em que nosso pensamento parece ficar insolavelmente preso e, assim preso, incapaz de compreender essa circularidade temporal em que os subseqüentes e as filhas dão fundamento e ser a seus pais.

Obviamente, o que deve tocar nesta descrição não é a defesa de um tempo percebido semelhante ao da narrativa numênica de Hesíodo, tampouco é a condenação à danação eterna do tempo linear imposto pela sociedade capitalista. Não é nossa intenção demonizarmos o tempo linear, mas sim demonstrar como o tempo linear é utilizado para demonizar as nossas próprias vidas. O que deve ser destacado nesta descrição é a percepção de que o tempo vivido influencia e delimita o tempo percebido, o que acontece, em um primeiro momento, ao nível cotidiano de nossas vidas e, então, pode ser – e é – estendido para níveis de totalidades mais amplos, envolvendo nossa própria compreensão de tempo histórico. O tempo linear adotado e imposto pela sociedade capitalista nada mais é do que um fetichismo do tempo, que não apenas embota a visão dos trabalhadores sobre a percepção do próprio trabalho e de sua remuneração devida, como também impossibilita a percepção de um tempo histórico passível de transformações, transformações estas que não surgem casualmente, mas sim dos próprios usuários do espaço social. O tempo percebido fetichizado não agrilhoa o indivíduo apenas ao

presente, ele também o impossibilita a enxergar os possíveis horizontes para uma vida externa, para um futuro alternativo ao massacre do presente.

Na tentativa de nos aproximarmos mais de uma perspectiva histórica que se identifica com aquela que defendemos, é válido pensarmos sobre aquela presente na maestra obra de Tolstói, *Guerra e paz* (2017b). O autor nos guia ao longo do conturbado período histórico demarcado pelas invasões napoleônicas na Rússia, no início do século XIX, excerto temporal este que nos é colorido pelas vivências cotidianas de suas personagens, demonstrando de maneira clara o modo de vida daquela população, desde seus costumes até seus vícios, sejam aquelas da própria vivência ou de linguagem – vide as inúmeras interpolações da linguagem francesa em meio às conversações russas que se dão ao longo da obra, assim como a existência de uma quase micro sociedade francesa no interior da aristocracia russa –, passando por conflitos que extrapolam o cotidiano e, até mesmo, com recortes de importantes personagens históricos e de seus papéis parciais na história que se desenrola.

Aqui chegamos a um importante ponto na perspectiva de Tolstói (2017b): a história não pode ser compreendida pelas ambições individuais de suas grandes personagens, assim, não poderíamos de maneira alguma compreender o período das invasões napoleônicas a partir do próprio Napoleão, já que sem o seu exército, formado por pessoas, cada qual com suas próprias aspirações, desejos e dificuldades, não haveria condições materiais para invasão alguma. A perspectiva de que a história se move a partir de personalidades únicas, que movem multidões e que inserem no âmago das massas o ímpeto da movimentação histórica e, por vezes, da transformação social, é inocente se considerarmos aqueles que a repetem e intencional se considerarmos a dissimulação dos acontecimentos históricos pela parte daqueles que produzem tais narrativas. Em nada se diferem daquela perspectiva numênica presente nos autores da Grécia Antiga, tal como podemos perceber em Homero, onde os deuses – ou personagens históricos relevantes – interagem com as pessoas – os escolhidos, geralmente – e com acontecimentos no geral e imprimem ali suas vontades. Mas nem nesses casos a inocência era tão acentuada: “Ah!, os mortais inculpam deuses pelos males / que contra si impingem, sem se aperceberem / de a dor ser fruto da transposição do fado, / feito Egisto, transpositor do próprio fado, [...]” (Homero, 2014, p. 15, Canto I, v. 32-35).

A história apenas ocorre pois tem no seu cerne a movimentação de inúmeras pessoas que constituem espacialmente um determinado período histórico, e isso pouco tem a ver com as demandas, necessidades e o poder emanado de uma ou outra figura histórica relevante (tal como nos é assegurado pela historiografia tradicional).

Nos acontecimentos históricos (em que o objeto de estudo é a ação das pessoas), a relação mais primitiva é estabelecida com a vontade dos deuses, e em seguida com a vontade das pessoas que se acham na posição histórica mais visível – os heróis históricos. Porém basta penetrar na essência de cada acontecimento histórico, ou seja, na ação de toda a massa de pessoas que tomaram parte dos acontecimentos, para constatar que a vontade do herói histórico não só não dirige as ações das massas, como é ela mesma constantemente dirigida. Tem-se a impressão de que não faz nenhuma diferença compreender o significado de um acontecimento histórico de uma forma ou de outra. Mas, entre uma pessoa que afirma que as nações do Ocidente vieram para o Oriente porque Napoleão quis assim e uma pessoa que afirma que isso aconteceu porque tinha de acontecer, existe a mesma diferença que há entre as pessoas que asseguram que a Terra está parada e os planetas se movem em seu redor e as pessoas que dizem que não sabem por que a Terra se move, mas sabem que existem leis que regem o movimento dela e dos demais planetas. Não há nem pode haver causas dos acontecimentos históricos – exceto a causa única de todas as causas. Mas existem leis que regem os acontecimentos, em parte desconhecidas, em parte alcançadas por nós de modo tateante. A descoberta de tais leis só é possível quando renunciamos completamente à procura das causas na vontade de uma pessoa, assim como a descoberta das leis do movimento dos planetas só se tornou possível quando as pessoas renunciaram ao conceito da imobilidade da Terra (Tolstói, 2017a, p. 1177).

Tolstói demarca em toda a sua obra sua perspectiva histórica: a sua narrativa e a vasta análise que realiza para escrevê-la e nela imprimir as marcas dos episódios bélicos retratados, nunca deixam de demonstrar a perspectiva histórica presente no próprio autor e que emerge ao longo de sua preparação para a escrita da obra.

Esta perspectiva encara frontalmente aquela contemporânea à Hesíodo, que rapidamente tratamos neste texto, onde a vontade de seres para além do real se impunham sobre a história humana, e também aquela presente em sua época – e até hoje relevante em nosso cotidiano, seja nas aulas e no material didático da disciplina de História que permeiam o currículo escolar, seja nas diversas datas personalistas que “comemoramos” ao longo do ano –, que defendia que a história se movia com o poder emanado e com a necessidade que derivava da vontade de grandes personagens, o que acabava limando a possibilidade de existir, em cada indivíduo singular, ao menos uma ínfima réstia de liberdade sobre seu destino social.

Sabemos que, ao longo de sua vida, Tolstói se dedicaria cada vez mais a uma perspectiva anárquica de sociedade, fortemente associada a uma fé cristã, o que podemos claramente perceber em suas obras ao longo do percurso de sua vida, bem como podemos depreender tal postura do percurso real que o autor persegue nos seus trabalhos de educação. Os conflitos existentes entre diferentes perspectivas de mundo, de história, de vida, permeavam não apenas a vida real de Tolstói, mas encontravam também espaço em suas obras, seja na forma daquilo que movia seus personagens internamente e na maneira como os construía ou, até mesmo, na interação entre um ou outro personagem, como podemos perceber em *Anna Kariênina*:

– Aí está o que eu jamais entendi – retrucou Liévin, com ardor. – De que modo as escolas ajudarão o povo a melhorar sua condição material? O senhor diz que as escolas

e a educação trarão novas aspirações. Tanto pior, porque o povo não será capaz de satisfazer tais aspirações. E eu jamais vou entender como o conhecimento da soma, da subtração e do catecismo ajudará o povo a melhorar sua condição material, jamais conseguirei entender. Anteontem à tarde encontrei uma camponesa com uma criança de peito e perguntei aonde ia. Respondeu: “Fui à velha curandeira, a criança desandou a gritar e aí levei para curar”. Perguntei como a velha curava. “Ela pôs a criança no poleiro da galinha e repetiu umas palavras.”

– Aí está, é como o senhor mesmo diz! Para ela não levar a criança para se tratar num poleiro de galinha, era preciso... – disse Sviájski, sorrindo com alegria.

– Ah, não! – retrucou Liévin, irritado. – Para mim, esse tipo de remédio é semelhante a querer curar o povo com escolas. O povo é pobre e sem instrução, isso nós vemos tão claramente quanto a camponesa ouviu os gritos, porque a criança grita. Mas por que as escolas seriam de alguma ajuda para curar as desgraças da pobreza e da ignorância, isso é incompreensível, como é incompreensível que o poleiro da galinha cure uma criança que grita. É preciso curar aquilo que faz o povo ser pobre (Tolstói, 2017b, p. 342).

Conflitos como esses entre personagens não eram estranhos à obra de Tolstói, exatamente porque o próprio autor experimentava em sua vida, fora dos livros, tais conflitos, sobretudo quando começa a dedicar a sua vida às práticas de ensino e de visitas à população rural. Ali se tornavam uma representação da vida e dos conflitos do autor.

Contudo, Tolstói era também acusado de um certo fatalismo: na medida em que não aceitava que a história humana fosse direcionada por ilustres personagens históricos, sua perspectiva também não abria, aparentemente, espaço para a ação livre da vontade humana, dito de outro modo, a liberdade até poderia existir em essência, mas não poderia nunca ser extrusada pelo indivíduo já que, para tal, ele sempre se veria forçado a recalcar de volta para seu interior as suas ações, considerando que o espaço em que vive não é, de maneira alguma, livre.

Desta maneira, para Tolstói, a liberdade humana era influenciada por vários condicionantes e determinantes externos, não passíveis de inventariação dada sua imensa quantidade e sua natureza – derivados da própria necessidade e liberdade de outros – formando uma rede – o espaço social – na qual é impossível agir com plena liberdade sem interferir na necessidade de outro. O seguinte excerto, retirado de *Guerra e Paz*, apesar de longo, demonstra claramente como tais relações eram projetadas no pensamento do autor:

[...] Por mais que representemos o homem como isento das influências do mundo exterior, jamais obtemos um entendimento da liberdade no espaço. Toda ação do homem é inevitavelmente condicionada por aquilo que o cerca, e até pelo próprio corpo. Eu levanto e abaixo o braço. Minha ação parece-me livre; porém, quando eu me digo: será que eu poderia levantar o braço em todas as direções?, vejo que levantei o braço na direção em que havia menos obstáculos para tal ato, obstáculos que se encontram nos corpos que me cercam e também na constituição de meu corpo. Se, entre todas as possíveis direções, escolhi aquela, eu a escolhi porque naquela direção havia menos obstáculos. Para que meu ato fosse livre, era necessário que não encontrasse nenhum obstáculo. Para representarmos um homem como livre, temos de representá-lo fora do espaço, o que obviamente é impossível.

[...]

No entanto, ainda que representássemos um homem completamente isento de todas as influências, observando apenas seu ato instantâneo no presente e não provocado por nenhuma causa, teríamos de admitir um resíduo de necessidade infinitamente pequeno, igual a zero, e nem chegaríamos então ao conceito da liberdade completa de um homem; pois uma criatura que não recebe influências do mundo exterior e que se encontra fora do tempo e independente de causas já não é um ser humano.

[...]

[...] Por mais que aumente nosso conhecimento das condições espaciais em que se encontra uma pessoa, tal conhecimento jamais pode ser completo, porque o número de tais condições é infinitamente grande, da mesma forma como o espaço é infinitamente grande. E por isso, já que não estão determinadas todas as condições e as influências sobre uma pessoa, não existe uma necessidade completa, mas existe uma determinada parcela de liberdade.

[...]

[...] mesmo se admitíssemos um ínfimo resíduo de liberdade igual a zero, reconheceríamos em certos casos, como, por exemplo, num homem moribundo, num feto, num idiota, a ausência completa de liberdade, e dessa forma aniquilaríamos o próprio conceito de ser humano, aquilo mesmo que estamos observando; pois, se não há liberdade, não existe o ser humano. E por isso a representação da ação do homem como sujeita apenas à lei da necessidade, sem o menor resíduo de liberdade, é tão impossível quanto a representação da ação humana completamente livre.

Assim, a fim de representar a ação do homem como sujeita apenas à lei da necessidade, sem liberdade, temos de admitir o conhecimento de uma quantidade *infinita* de condições espaciais, de um período de tempo *infinito* e de uma série de causas *infinita*.

A fim de representar o homem como totalmente livre, não sujeito à lei da necessidade, temos de representá-lo sozinho, *fora do espaço, fora do tempo e fora da dependência das causas* (Tolstói, 2017b, p. 1431-1433, grifos no original).

Consideramos que nomear Tolstói de fatalista seria um exagero. Apesar desta sua concepção, que de certa maneira prende a ação humana e sua pretensa liberdade naquilo que se põe como essencial ao próprio ser humano – as relações sociais –, Tolstói não necessariamente é avesso à atividade humana que se prostra à liberdade e que sai da estagnação histórica do movimento:

Tendo, então, compreendido claramente, pela primeira vez, que todas as pessoas e ele mesmo nada tinham à sua frente senão sofrimento, morte e esquecimento eterno, Liévin resolveu que não era possível viver dessa forma e que era preciso ou explicar sua vida de um modo que ela não se afigurasse uma zombaria cruel de algum demônio, ou então matar-se com um tiro (Tolstói, 2017a, p. 797).

O que talvez cause estranheza na perspectiva histórica aqui representada deve, possivelmente, ser a consideração de que é a atuação das massas humanas que faz com que a história se movimente, é a concatenação das ações de cada indivíduo e de cada vida cotidiana que compõem um determinado espaço e tempo que fazem com que grandes eventos históricos

possam se materializar. Esta perspectiva se distancia da produção aburguesada de conhecimento com o qual nos defrontamos e de suas personalidades históricas forçosamente posicionadas em relevo, bem como rejeita amplamente percepções que permeiam não apenas o ideário representante do capital mas também, muitas vezes, aquele representante do pensamento socialista, que defendem a posição de grandes figuras históricas e de sua relevância sem igual, o famoso culto à personalidade, que acomete o pensamento tanto daqueles que se posicionam à esquerda como daqueles que se posicionam à direita no espectro político geral.

Mas essa perspectiva não nos causa estranheza e é, por certo, aquela que defendemos. Mas o que falta em Tolstói e que talvez também contribua para sua concepção nomeadamente fatalista se deve à falta de um princípio totalizante que organize as diferentes ações dos indivíduos singulares, e na ausência deste pressuposto totalizante somos deixados em um *laissez-faire* da atividade humana, somos lançados diretamente em uma abstração da movimentação histórica mundial. Lefebvre (1973), por outro lado, ao tratar do conceito de estratégia e de sua significação, rompe com esta perspectiva e, ao mesmo tempo, confirma a ideia da confluência de ações singulares no movimento da história. Estratégia, para Lefebvre, é o terreno da confluência de ações de todos os partícipes da prática social, onde reside a atuação e a constante reconstrução e delimitação das ações de um sistema, que se dá no nível do poder estatal, plenamente concreto e não abstrato.

[...] o sistema vai-se efectuando, em vez de se apresentar no princípio, re(a)presentando-se em seguida. E a que nível se vai efectuando? Ao nível do Poder e, portanto, do Estado (e não de uma totalidade especulativa). [...] Em resumo, a Estratégia não é constituída nem por concepções admitidas por um <<sujeito>> genial, o Chefe, nem pela aplicação pormenorizada dum sistema doutrinal pré-existente. Ela resulta sempre de um encadeamento de acasos e de necessidades sempre particulares: as confrontações entre forças diversas e desiguais, repartidas por dois campos opostos [...] Os objectivos, os interesses, as vontades, as representações das diversas fracções empenhadas na luta, as concepções dos dirigentes, tudo isso desempenha o seu papel. A unidade teórica resultante dessas relações tomadas no seu conjunto, horizonte dos actos parciais, visão total inacessível enquanto tal a cada um dos participantes tomados separadamente e contudo possível/impossível dos seus pensamentos e consciências é a *Estratégia* [...] (Lefebvre, 1973, p. 89-90, grifo no original).

A concepção de estratégia acima abordada começa a preencher as lacunas que nos foram deixadas pela concepção histórica de Tolstói. Um determinado sistema, como o capitalista, não se mantém pelo interesse de uma entidade superior, pelos devaneios e luxos de uma determinada personagem essencial, tampouco simplesmente pela ação desarticulada de todos os indivíduos singulares que o compõem, mas sim pela materialização de vários fatores – que para Tolstói seriam impossíveis de serem delimitados – tais como os objetivos, interesses, vontades, representações, concepções de dirigentes, como já mencionado, que confluem para o

interior de uma estratégia global de produção e de reprodução das relações de produção no interior de uma sociedade situada no tempo e no espaço. O conjunto destas variáveis constituem as ideias dominantes de uma época, que são derivadas e derivam as condições materiais de produção e de existência em um determinado espaço social. Mas estas variáveis apenas podem existir, apenas podem se materializar, caso ocorra uma ação direta da massa populacional que, congruentes em direção a um determinado objetivo, externalizam as ações que empurram o devir histórico para uma conformação desejada, como nos descreve Marx e Engels:

O *interesse* da burguesia pela Revolução de 1789, bem longe de ser “*frustrado*”, acabou “*ganhando*” tudo e alcançou o “*mais ofensivo dos êxitos*”, por mais que o “*páthos*” tenha se evaporado e por mais que as flores “*entusiásticas*”, com as quais esse interesse engrinaldrou seu berço, tenham murchado. Esse *interesse* era tão poderoso que se impôs vitoriosamente à pena de um Marat, à guilhotina dos terroristas, à espada de Napoleão, ao crucifixo e ao sangue azul dos Bourbons. A Revolução apenas se “*frustrou*” para a massa, que não possuía na “*ideia*” política a ideia de seu interesse real, cujo verdadeiro princípio vital não coincidia, portanto, com o princípio vital da Revolução e cujas condições reais de emancipação se diferenciam de maneira essencial das condições sob as quais a burguesia podia se emancipar e emancipar a sociedade. Portanto se a Revolução, que pode representar todas as grandes “*ações*” históricas, acaba frustrada, acaba frustrada porque a massa, em cujas condições de vida ela se deteve, essencialmente, era uma massa *exclusiva, limitada*, que não abarcava seu conjunto. Não porque a massa se “*entusiasmou*” e se “*interessou*” pela Revolução, mas porque a maior parte dela, aquela que era distinta da burguesia, não possuía no princípio da Revolução seu interesse *real, seu* princípio revolucionário *próprio e peculiar*, mas apenas uma “*ideia*”, quer dizer, apenas um objeto de *entusiasmo* momentâneo e uma *exaltação* apenas aparente (Marx; Engels, 2011, p. 99, grifos no original).

Além da necessidade de que a massa populacional, em um determinado evento histórico, participe dele efetivamente para que assim ele floresça, Marx e Engels também nos deixam bastante claro que a continuidade do evento em seu estado de sucesso apenas pode ser garantido caso ele de fato coincida com os seus interesses, com as suas necessidades, dito de outra maneira, caso o evento histórico – aqui, um evento revolucionário – coincida com os interesses de classe desta massa populacional. Chegamos, então, ao princípio totalizante que procurávamos:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (Marx; Engels, 2017, p. 22).

Os seres humanos não se defrontam uns contra os outros no movimento histórico da sociedade como meros indivíduos singulares, em um amálgama amorfo e descontrolado, sem rumo e sem objetivos, sem estratégia e sem horizonte de possibilidades, mas sim como

partícipes de uma determinada classe. A classe representa o interesse coletivo de um determinado grupo, assentada nas condições materiais de existência mas separada dos interesses singulares de cada um dos indivíduos que a constitui. As lutas sociais nada mais são, portanto, do que lutas de classe:

[...] é precisamente dessa contradição do interesse particular com o interesse coletivo que o interesse coletivo assume, como *Estado*, uma forma autônoma, separada dos reais interesses singulares e gerais e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória, mas sempre fundada sobre a base real [*realen*] dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como os laços de sangue, a linguagem, a divisão do trabalho em escala ampliada e demais interesses [...] Daí se segue que todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito de voto etc. etc., não são mais do que formas ilusórias – em geral, a forma ilusória da comunidade – nas quais são travadas as lutas reais entre as diferentes classes [...] (Marx; Engels, 2007b, p. 37, grifos no original).

A luta de classes é o campo material onde se dá a contradição entre o proletariado e os representantes do capital. É a partir desta contradição que a realidade se move, desta forma, é no embate entre as classes que gera a transformação social que nos dedicaremos na próxima subseção.

#### 4.2 O PAPEL DA LUTA DE CLASSES NAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Não venhas, seu maldito, me propor acordo! / Como entre leão e homem não há pacto fiável, / nem lobo e ovelha hão de ser uniconcordes, / alimentando sempre a destruição recíproca, / sermos amigos é impossível, pacto não / existirá antes que um dos dois, no chão, sacie / de sangue Ares, implacável porta-escudo (Homero, 2020, p. 827, Canto XXII, 261-267).

A sociedade não é estanque, isso quer dizer que a todo momento mudanças não apenas podem, mas com certeza irão ocorrer. Por outro lado, uma transformação intensa que altera a sociedade radicalmente, incluindo aí as relações sociais, o modo de produção, o espaço social, ou seja, tudo aquilo que a caracteriza como uma determinada sociedade, não ocorre de pronto, de um momento para outro. Nos passos que levam à transformação da sociedade vemos a ocorrência de inúmeras mudanças quantitativas que, acumulando-se, abrem a possibilidade (mas não a certeza) de uma mudança de fato qualitativa, que configuraria uma explosão revolucionária e a alteração dos pilares em que a sociedade se encontrava assentada.

Entendemos, assim, que é necessária a formação de um amálgama de fatores transformadores de menor porte na sociedade, que pavimentariam um caminho (não livre, mas) facilitado para a instauração de um processo revolucionário. A irrupção de uma transformação qualitativa de imediato, que prescinde de várias outras transformações sociais de menor espectro, é dificultada pois: uma sociedade não simplesmente deixa de existir e dá o seu lugar

a outra sem luta e de maneira pacífica, entendendo o seu lugar na lata de lixo da história; por isso, é necessário que os seres humanos atuem coletivamente na elaboração de vias, alternativas, condições e estratégias para a compreensão da sociedade em que vivem e para a propagação de ideias e de exteriorizações que vão minando, pouco a pouco, o que há de atual, e assim estabelecendo terreno para o assentamento (violento) do novo.

Este acontecimento apenas se dá com a soma das forças de diversos indivíduos separados no tempo e no espaço, que confluem, estejam eles cientes disso ou não, estivessem eles preconizando essa transformação ou não, para uma alteração radicalizada do meio em que vivemos. O que queremos afirmar com isso é: a sociedade nem sempre foi da forma como ela atualmente é, tampouco continuará a ser da maneira como ela se encontra atualmente e, a cada transformação, apenas podemos ter a certeza de que aquilo que emergiu também não será eterno e que, no processo de transformação, grupos reacionários – que reagem à transformação e almejam, com luta, a conservação daquilo que já está dado – e grupos conservadores emergem para garantir que a transformação da sociedade não ocorra. Há também o risco real (mas não menos importante) para a dinâmica de transformação do mundo de que o revolucionário de hoje se torne o reacionário de amanhã (vide revoluções burguesas), fato este que não podemos perder de vista de maneira alguma.

Mas o que causaria tais transformações? Se pensarmos no mundo natural e que este também é constantemente alterado, podemos perceber que o que ali ocorre não é intencionalmente planejado por alguém, as transformações ocorrem por diversas causas, mas não pelo planejamento da ação humana (excetuando, obviamente, casos de desastres e distúrbios ou destruições ambientais específicos, onde a transformação é deliberadamente humana), e sim por variações populacionais ligadas aos ciclos naturais de mudanças climáticas, oferta de alimento, alterações de comportamento, alterações genéticas populacionais, etc. Emprestando a terminologia de Krader (1979) esta é a história natural, que *não depende* de nós (embora seja *influenciada* cada vez mais pela ação humana), e pode ser considerada a história que não é feita por nós. Paralelamente à história que não é feita por nós temos também a história que é feita por nós, marcada pelo avanço da consciência humana e da atividade humana transformadora (e destruidora) do natural, pelo avanço da consciência, da ciência e da tecnologia, das forças produtivas; das produções humanas no geral que agem, retroagem e são diretamente influenciadas pelas relações sociais estabelecidas, pela organização política, pela luta de classes, por nosso espaço social como um todo. A história que é feita por nós, apesar de distinta daquela que não é feita por nós, não existe sem esta segunda. Ambas estão presentes em todos os momentos da história da humanidade e sempre estarão presentes enquanto houver

a história que é feita por nós, dito de outra maneira, enquanto a espécie humana não se auto fagocitar e permanecer na superfície do planeta ela dependerá daquilo que é natural, pois nunca deixaremos de estar sob bases biológicas, nunca deixaremos de depender dos ambientes naturais. Em suma,

A história que nós não fazemos é história natural, a história da evolução do cosmos, da terra, da espécie humana; a história que não fazemos é governada por leis que não são feitas por nós e que podemos apenas descobrir, ao passo que a história que nós fazemos depende tanto dessas leis naturais quanto de atos e relações humanos, bem como das leis voluntárias e conscientes, involuntárias e inconscientes, naturais e promulgadas, das leis manipulativas, prospectivas e prescritivas. O grande ato da história que é feita por nós é o ato da transformação radical da sociedade: o curso da história humana é a interação dos numerosos momentos históricos, conscientes e inconscientes, voluntários e involuntários. A transformação radical da sociedade é a história do desenvolvimento da consciência humana universal, da consciência social em geral e da consciência de classe em particular, dividida como são divididas e reciprocamente opostas as próprias classes sociais (Kradler, 1979, p. 273).

Kradler enfatiza, ainda, que as ligações entre a história que é feita por nós e a história que não é feita por nós não podem de maneira alguma ser ignoradas, caso contrário, cairíamos na fantasia e na magia:

A história que não é feita por nós é nossa história natural, ou o processo de evolução. É história sem sujeito histórico, história unicamente concreta. A história que é [sic] feita por nós é a história da sociedade e da sua formação, a história do cenário da luta entre as classes sociais enquanto condição necessária para o conflito, do mesmo modo como essa é a condição necessária para a consciência da classe. [...] A história que é feita por nós não é mais do que o conjunto dos processos de relação entre o trabalho e a natureza, da interação na sociedade e das representações mentais e espirituais que decorrem dessas relações e interações. Enquanto tal, ela é diferente da história que não é feita por nós, privada das suas representações abstratas e teóricas, a não ser que elas tenham sido introduzidas pelo gênero humano. Na prática, o curso da história que é feita por nós separa-se da história que não é feita por nós tão-somente nas fantasias dos filósofos especulativos e no mundo religioso dos místicos (Kradler, 1979, p. 275-276).

A história que é feita por nós, a história da humanidade, é, portanto, demarcada tanto pelas relações sociais que estabelecemos entre nós como pelas relações que estabelecemos com a natureza por meio do trabalho. O trabalho, por sua vez, é um ato deliberado e intencional, previamente planejado, de transformação da natureza em produtos que suprem as necessidades do ser humano. Ele só pôde ter sido realizado, em um primeiro momento da história humana, quando os indivíduos puderam se ver livres de uma consciência primitiva e adaptativa em relação à realidade natural em que viviam, produzindo assim os meios necessários para uma vida que não se adapta ao natural, mas o transforma. A produção por meio do trabalho não apenas concede aos seres humanos o produto para a satisfação de uma dada necessidade, como também tem o poder de criar outras necessidades. Estas necessidades, em um primeiro

momento localizadas, individuais, passam a se tornar necessidades coletivas com o aumento das populações gregárias. Temos, então, três condições da atividade humana que atuam conjuntamente, desde os primórdios da organização humana até os dias atuais, e que possibilitou a eles a produção não apenas de produtos materiais, como também da própria história e de produtos não materiais, como o conhecimento científico, sendo estes considerados atos históricos:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...] A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça. [...]

O segundo ponto é que a satisfação dessa 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 ao histórico. [...]

A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades, uma relação secundária [...] Ademais, esses três aspectos da atividade social não devem ser considerados como três estágios distintos, mas sim apenas como três aspectos ou, [...] como três “momentos” que coexistiram desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se fazem valer na história (Marx; Engels, 2007b, p. 32-34, grifos no original).

Do excerto selecionado de Marx e Engels, devemos notar que as três condições anunciadas não remetem de maneira alguma a uma concepção etapista de desenvolvimento da sociedade. Estas três condições, os três momentos citados, ocorrem concomitantemente um em relação ao outro, por vezes um momento antecede e outras vezes o mesmo momento sucede um segundo. É importante salientarmos também que o trabalho (e a transformação da natureza) não produz apenas produtos materiais, mas também produtos não materiais, como a própria humanidade e a existência humana enquanto partícipe de um gênero humano, seus valores, sua cultura e até mesmo a ciência e a filosofia.

Com o avanço histórico e temporal na organização das sociedades humanas, começou a ocorrer a divisão do trabalho, algo eminentemente natural e necessário para o desenvolvimento da humanidade, mas que acabou tomando contornos extremados no interior da sociedade capitalista. A primeira divisão histórica do trabalho se dá no interior de um grupo familiar

coeso, com a distinção das atividades performadas por cada um de seus integrantes, sendo o critério sexual um elemento separador. Posteriormente, a divisão do trabalho em sociedades primitivas atinge um âmbito mais amplo, sendo refletida na classificação da atuação primordial dos indivíduos enquanto trabalhadores materiais ou espirituais, o que só foi possível com o desenvolvimento da consciência dos seres humanos e da capacidade adquirida de se apropriar, de maneira cada vez mais refinada – pois há um aporte histórico de transmissões culturais que assim permitiu – da realidade material. Assim, aqueles que trabalhavam materialmente se distanciavam (ou eram cada vez mais distanciados) da intelectualidade, enquanto aqueles que trabalhavam intelectualmente se encontravam cada vez mais distantes do trabalho material, o que foi garantido até mesmo pelos processos de transferência e assimilação de conhecimentos nos processos educativos da época (Saviani, 2019).

Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou “naturalmente”. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras” (Marx; Engels, 2007b, p. 35-36, grifos e colchetes no original).

Com isso, a divisão do trabalho é cada vez mais intensificada e valorada de acordo com a sua natureza: o trabalho intelectual assume a tônica de importância, sendo associado aos proprietários de terras, que não trabalham materialmente pois há outros que deveriam fazê-lo e sua labuta se torna intelectual, por outro lado, o trabalho material assume a alcunha de inferioridade, dos não proprietários, delegados a trabalhar a terra de outrem. Desta forma, está dado o pressuposto de que o trabalho material e o trabalho espiritual não apenas poderiam como deveriam ser realizados por pessoas diferentes. Isso se deu por conta das contradições ensejadas no interior da divisão do trabalho: entre a produção (a atividade humana e seus diferentes produtos de acordo com o critério da materialidade), a consciência (voltada para a produção material ou intelectual, envolvendo apenas a transmissão das formas mais elaboradas para os segundos e de formas mais rudimentares para os primeiros) e o estado social dos indivíduos envolvidos (proprietários e não proprietários); de maneira que a evolução da divisão do trabalho até aquela que encontramos nos dias atuais encontra aí o seu fundamento e sua origem, e pelo embate destas contradições segue sendo cada vez mais acirrada. De qualquer forma, o resultado da intensificação da divisão do trabalho nas sociedades primitivas faz com que tenha início a

contraposição entre interesses individuais e interesses coletivos, criando desta maneira campos de trabalho específicos aos quais os indivíduos precisariam aderir para contribuir com a sociedade e o seu avanço, campos estes que se tornam cada vez mais intransponíveis para aqueles que desejam, talvez, alterar sua atuação ou seu ofício:

Além disso, com a divisão do trabalho, dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente; e, sem dúvida, esse interesse coletivo não existe meramente na representação, como “interesse geral”, mas, antes, na realidade, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho está dividido. E, finalmente, a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; [...] Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjecturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado (Marx; Engels, 2007b, p. 37-38).

Engels (2011) afirma que a produção e a troca dos produtos são os alicerces de qualquer ordem social, e é a partir de ambos que a distribuição de riquezas e a formação e estrutura hierárquica das classes são formadas. Assim, realizando um salto histórico – em detrimento de nosso foco expositivo – e chegando ao feudalismo, que antecede as revoluções burguesas e o estabelecimento do modo de produção capitalista, temos o estabelecimento de uma divisão do trabalho caracterizado pela pequena produção, de maneira que nas áreas rurais o cultivo do pedaço de terra era de responsabilidade do lavrador (mesmo sendo ele um servo) e nas áreas urbanas o artesanato era realizado pelo artesão, ambos donos e proprietários dos meios de produção, encontrados de maneira dispersa (Engels, 2011). A revolução burguesa, por meio das inovações tecnológicas inseridas na produção e da transformação do artesanato em manufatura, logrou unificar os núcleos produtivos dispersos, aumentá-los em quantidade e, então, torná-los de individuais em sociais, subjugados a uma força diretiva unitária, o que altera a produção (Engels, 2011).

Até então,

A divisão do trabalho na sociedade confere aos produtores a propriedade de seus produtos e dá, por isso, a esses produtos, a forma de mercadorias, cuja troca (compra e venda) constitui o laço social entre os produtores. Isso era justificado no tempo em que só havia produtores individuais e independentes: a forma de troca correspondia ao modo de produção. [...]

Os meios de produção e os produtos, se bem que se tivessem tornado sociais, foram tratados como se continuassem a ser meios de produção e produtos individuais. Foram

apropriados não pelos que tinham posto em movimento os meios de produção, e que tinham criado os produtos, mas pelo capitalista. Os meios de produção e a produção tornaram-se essencialmente sociais. Não obstante, são submetidos a um modo de apropriação que pressupõe a propriedade individual, onde cada um possui também seu produto e o leva ao mercado. O novo modo de produção está submetido a esse modo de apropriação, apesar de ter destruído sua base. [...] À medida que o novo modo de produção invadia todas as indústrias e todos os países economicamente importantes, à medida que deslocava a produção industrial a ponto de reduzi-la a um papel insignificante, tanto mais acentuava a incompatibilidade entre a produção social e a apropriação capitalista (Engels, 2011, p. 80-81).

O que Engels descreve é a transformação que o modo de produção capitalista começa a exercer na sociedade e que, apesar de ter sido realizada lentamente, muda completamente as relações sociais da época, ao fazer com que a produção ainda mantivesse um caráter individual, mesmo que aparente, tendo seu pendor social enigmáticamente mantido: um indivíduo, o proprietário, era dono dos meios de produção; outro indivíduo, o trabalhador que chegava à manufatura, era dono da força de trabalho, o que garantia a ele, após a realização de seu ofício e cumprimento de suas responsabilidades, o salário necessário para ir às compras e adquirir aquilo de que necessita para subsistência, apresentando-se dessa maneira na circulação das mercadorias enquanto um indivíduo dotado, de maneira indireta, do produto de seu trabalho.

O trabalho assalariado, que antecede em muito a sociedade capitalista, é aqui por ela apropriado para incutir nas massas a ilusão da participação individual e voluntária em um modo de produção nascente. As relações sociais que até o feudalismo eram claras, de modo que um indivíduo se colocava frente ao outro estando consciente da natureza de sua atividade, se tornam embotadas com a ascensão do modo de produção capitalista.

Temos, portanto, a conjunção de dois fatores apontados por Engels, necessários para alicerçar uma determinada ordem social: a produção (que passa de individual para social e de social para individual na medida em que separa proprietários e não proprietários de meios de produção) e a troca dos produtos (que agora é demarcada pela necessidade do trabalho assalariado enquanto fornecedor, ao trabalhador, de dinheiro necessário para pagar aquilo que necessita para sobreviver). O que os representantes do modo de produção capitalista, em um primeiro momento, não conseguiram explicar, e que em um segundo momento – até a atualidade – tentam ignorar, é que, por detrás da produção capitalista e de suas relações de troca, se encontra a exploração daquele que não é proprietário dos meios de produção por aquele que os possui, os proprietários.

Em uma relação formal de trabalho, o trabalhador cederá a sua força de trabalho e seu padrão, por sua vez, oferecerá a ele o local de trabalho, os meios de produção, e as forças produtivas serão colocadas pela força de trabalho do trabalhador em direção à realização de seu ofício. O trabalhador, então, consome proporcionalmente os meios de trabalho necessários à

produção de um determinado produto, o qual será posteriormente capturado pelo capitalista e levado, enquanto mercadoria, para a circulação. Esta é a superficialidade do processo, contudo, há muito mais por detrás da vitrine:

Os meios de produção utilizados pelo operário no processo real de trabalho são, certamente, propriedade do capitalista, e na condição de *capital* se defrontam [...] com o trabalho, que é a própria manifestação vital do operário. Por outra parte, é ele quem os emprega em seu trabalho. No processo de trabalho efetivo, o operário *consome* os meios de trabalho como veículo de sua atividade, e o objeto de trabalho como a matéria na qual seu trabalho se apresenta. Por isso, precisamente, transforma os meios de produção na forma de produto adequado a um fim. Do ponto de vista do processo de valorização, entretanto, as coisas se apresentam diferentemente. Não é o operário quem utiliza os meios de produção; são os meios de produção que utilizam o operário. Não é o trabalho vivo que se realiza no trabalho objetivo como em seu órgão objetivo; é o trabalho objetivo que se conserva e aumenta pela absorção do trabalho vivo, graças ao qual se converte em um *valor que se valoriza*, em *capital*, e como tal funciona. Os meios de produção aparecem unicamente como *absorventes* da maior quantidade possível de trabalho (Marx, 1978, p. 18-19, grifos no original).

Ao assumir que, do ponto de vista produtivo, é o meio de produção que absorve a força de trabalho exteriorizada daquele que labuta, e quanto mais este meio de produção absorve trabalho, melhor, Marx antevê uma oportunidade para discorrermos sobre as intencionalidades do processo produtivo no modo de produção capitalista.

A força de trabalho com a qual o trabalhador adentra o processo produtivo é a sua própria vitalidade, por isso, ele entra no processo produtivo cedendo a si mesmo, pois esta é a única coisa que ele tem a oferecer ao capitalista, já que as forças produtivas e os meios de produção estão todos sob sua tutela<sup>11</sup>. Assim, o trabalhador cede seu tempo de trabalho ao capitalista e, idealmente, o capitalista pagaria de volta ao trabalhador o equivalente ao dispêndio de seu tempo de trabalho, contudo, não é isso o que ocorre. No afã de extrair e de *absorver* uma maior quantidade de força de trabalho, pois isso resultaria em uma cada vez maior parcela de lucro, já que conseguiria devolver ao trabalhador uma parcela menor de salário do que o deve em relação ao tempo trabalhado, o capitalista retira do trabalhador o seu tempo de trabalho, ou seja, do trabalhador o capitalista extrai mais-trabalho. O trabalho excedente é cristalizado em um determinado produto e este acabará circulando pelo mundo das mercadorias e retornará como capital ao capitalista, de maneira que parte deste capital retornado é equivalente às parcelas de mais-trabalho não pagas ao trabalhador no processo de produção. Denominamos

---

<sup>11</sup> Força de trabalho é a capacidade presente no trabalhador de realizar trabalho, de transformar, portanto a natureza. Para isso, ele utilizará os meios de produção, elementos presentes no processo de trabalho sem os quais não é possível produzir um determinado produto e que, por sua vez, se mantém como propriedade do proprietário e não são consumidas de imediato pelo processo de trabalho. Por fim, as forças produtivas são meios utilizados para o processo de produção, incluindo sob sua égide os meios de produção e a própria força de trabalho. Mais esclarecimentos podem ser vistos em Marx (2020a).

esta quantidade que retorna ao capitalista da circulação, em cujo âmago há dispêndio de tempo de trabalho não pago, como mais-valor. O trabalhador, ao receber o salário, necessita comprar os meios para a sua subsistência (dentre outros objetos que ele, possivelmente, deseja possuir por quaisquer motivos distintos) e ele o fará com o salário que foi pago a ele. Ao comprar, ele está fazendo com que o dinheiro que recebeu, que não é o equivalente real ao que trabalhou, entre na circulação para pagar o trabalho expropriado de outro trabalhador, de outro ramo da produção, e acomodar no bolso do capitalista outra porção de mais-valor. São essas as relações de troca, que necessitam do trabalho assalariado para se estabeleçam, que dizemos anteriormente ser um dos alicerces do modo de produção capitalista.

Desta maneira, o trabalhador goza ao mesmo tempo de riqueza – pois o trabalho, a transformação que pode efetuar com a sua força de trabalho e assim gerar produtos, é a única fonte de riqueza material – e de pobreza – pois caso o capitalista, detentor dos meios de produção, não lhe “conceda a oportunidade” de trabalhar, perecerá famélico.

Por um lado, a capacidade de trabalho aparece como a *pobreza absoluta*, na medida em que o mundo inteiro da riqueza material, assim como a sua forma universal, o valor de troca, a ela se opõe como mercadoria estranha e dinheiro estranho, mas o trabalhador mesmo é a mera possibilidade de trabalhar, presente e encerrada em sua corporeidade viva, uma possibilidade que, entretanto, é absolutamente separada de todas as condições objetivas de sua realização, portanto, de sua própria realização, e que existe em oposição autônoma a elas, delas despojada. [...] Por outro lado, como a riqueza material, o mundo dos valores de uso consiste apenas de matéria natural que é modificada por meio do trabalho, portanto, apropriada somente por meio do trabalho, e a forma social dessa riqueza, o valor de troca, nada mais é do que uma forma social determinada do trabalho objetivado contido nos valores de uso, e como, porém, o valor de uso, o real uso da capacidade de trabalho é o próprio trabalho, portanto, a atividade mediadora do valor de uso e criadora do valor de troca, então a capacidade de trabalho é tanto a possibilidade geral quanto a única fonte de riqueza material na forma social determinada que essa riqueza possui como valor de troca (Marx, 2010b, p. 52-53, grifos no original).

No que se refere ao outro bastião da emergência do modo de produção capitalista, a divisão do trabalho, podemos afirmar que é uma necessidade de que, cada vez mais, a divisão seja acentuada em direção a uma hiperespecialização das atividades realizadas. Contudo, não se trata aqui de desmobilizar completamente a especialização, pois ela é necessária e é característica do aprofundamento de nossa capacidade de conhecer e perscrutar a realidade em que vivemos, já que nem todos são capazes de apreender, em apenas um ciclo de vida as especialidades de cada uma das áreas de conhecimento. A tendência na sociedade capitalista é pela intensificação da divisão do trabalho, que gera como resultados a simplificação do trabalho realizado – ocasionando uma mecanização da atividade humana, tornando-a cada vez mais enfadonha e repetitiva –, uma menor demanda por habilidades específicas do trabalhador para realizar uma determinada atividade e, conseqüentemente, a desvalorização do trabalhador, que

se vê em uma situação de necessidade de trabalhar cada vez mais para que assim possa se ajustar às condições materiais de existência em que está situado. Por outro lado, como o trabalho realizado por ele é cada vez mais passível de ser realizado por qualquer outro, já que o tempo de experiência e de aprendizado requeridos diminuem na mesma proporção que se intensifica a divisão do trabalho, maior será a concorrência por um posto: *“Na mesma medida, portanto, em que o trabalho se torna mais insatisfatório, mais repugnante, na mesma medida aumenta a concorrência e diminui o salário”* (Marx, 2020b, p. 532, grifos no original).

Mas não é apenas da força de trabalho individual, do mais-trabalho de apenas um indivíduo, que os capitalistas se apropriam, eles também se apropriam das chamadas forças produtivas sociais. Assim sendo, ao aglutinar os trabalhadores dentro de um determinado local para ali extrair o seu mais-trabalho, o representante do capital também extrai o fruto do trabalho coletivo. É apenas na coletividade que a produção pode aumentar, quantitativa e qualitativamente, de maneira que não ocorreria na apropriação do mais-trabalho de maneira individual; é apenas com o trabalho coletivizado que é possível a complexificação da produção. Desta maneira, a coletividade, que se torna também um incremento para a produção, gera frutos e é extraída, mas nunca é paga, como se ela nem ao menos existisse (Marx, 2010b).

Com a pandemia que assolou o mundo, de maneira mais intensa entre 2020 e 2022, vários trabalhadores ao redor do planeta realizaram as suas funções do interior de suas casas. Mesmo que isso significasse economia para a empresa, no que se refere à energia, insumos de escritório, internet, dentre outros, a tendência é fazer com que estes trabalhadores nas formas remotas ou híbridas retornem à empresa, não apenas como uma demanda do mercado no geral, incentivando um aumento do consumo daqueles que saem de casa para trabalhar, mas também como garantia de que o flagelo possa assim vigiar as interações sociais e comandar a maneira pela qual a coletividade é de fato exercida.

A situação é ainda pior se considerarmos que, para além de deter o trabalhador fisicamente, limitando o alcance de sua força de trabalho, o capitalista também o faz espiritualmente. O trabalhador, ao produzir, imprime em seu produto a marca de sua subjetividade, já que o que antecede a produção é a idealização mental daquilo que será produzido, por conseguinte, nesta idealização também estão entranhadas as percepções, valores, conhecimentos obtidos pelo trabalhador ao longo de sua vida, e que dependendo do tipo de trabalho por ele realizado – material ou espiritual – e de seu valor de uso, diferentes níveis daquilo que está contido em seu pensamento poderá ser cristalizado no produto do trabalho. Este produto carrega o dispêndio de tempo do trabalhador e a sua força de trabalho, contudo, o capitalista paga ao trabalhador apenas parte de seu dispêndio, pois a outra será

futuramente extraída na forma de mais-valor, o que é a mesma coisa que dizer que o produto do trabalho foi tirado do trabalhador e a sua propriedade sobre o produto por ele exteriorizado foi inadvertidamente removida.

Não é estranho e tampouco obscuro que ocorra, no processo de produção, a *alienação* do produto em relação ao trabalhador que o produziu, este é um fato natural: se o produto tem um valor de uso e ele será realizado, isso significa que deve haver uma separação entre o trabalhador e o produto, mesmo que quem realize seu valor de uso seja o próprio trabalhador.

O produto será lançado ao mundo e, por isso, *exteriorizado* do trabalhador. Neste sentido, a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho é algo esperado. Mas o que ocorre na sociedade capitalista vai muito mais além: como usualmente as pessoas não permitiriam que algo que elas produzissem fosse delas retirado sem absolutamente nada em troca, nem outro produto, nem a satisfação pessoal de contribuir com alguma causa de espectro maior etc., a natureza da relação entre o representante do capital e o trabalhador precisa ser fetichizada, escamoteada, distanciada dos olhos e da percepção do trabalhador, para que ele não reconheça que, no produto por ele produzido, existe a marca de sua propriedade, pois caso houvesse esse reconhecimento os capitalistas teriam de reconhecer também um maior valor a ser empenhado em seu salário, o que significaria a extinção do mais-valor, do capital que gera capital, do núcleo e arroubo da sociedade capitalista e de seus representantes.

Esta situação é então empurrada até seus limites, com o auxílio da divisão do trabalho, que torna impossível ao trabalhador ver a sua marca no produto que produz, já que este começa a significar uma parte cada vez menor do produto total onde o valor de uso será de fato realizado. O processo que aqui descrevemos é denominado *estranhamento* e consiste em um distanciamento cada vez mais progressivo do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, até o ponto em que ele não reconhece mais neste produto a sua própria subjetividade, concedendo-o de bom grado ao capitalista por um salário que não chega nem perto daquilo que de fato contribuiu para sua produção. O estranhamento do trabalhador é, desta forma, condição *sine qua non* para o desenvolvimento da sociedade capitalista (Marx, 2010b).

Toma forma, então, a contradição que se estabelece entre duas classes na sociedade capitalista: o trabalhador, detentor de força de trabalho e despossuído de meios de produção; e o capitalista, possuidor dos meios de produção e extrator de mais-valor do trabalho alheio. O capitalista necessita do trabalhador pois, sendo o trabalho a única fonte de riqueza e considerando que ele não trabalha, considerando que sua função reside em possuir meios de produção e não em trabalhar, é necessário que alguém tome essa posição. O trabalhador, por outro lado, possui a força de trabalho requerida para a produção, é nele que reside a

possibilidade da riqueza material, contudo, ele foi expropriado dos meios para trazer à realidade aquilo que idealiza.

De um lado, temos aquele que utiliza o trabalho de outrem para assim extrair um montante cada vez maior de mais-valor e, para isso, não se acanha em utilizar ferramentas das mais desumanas para alcançar os seus objetivos; de outro lado, temos aquele que tem a riqueza em potencial mas é destituído, pelo primeiro, da possibilidade de sua materialização e, para que possa simplesmente manter-se vivo dignamente, se vê forçado a alugar sua força de trabalho e se sujeitar aos mandos e desmandos dos capitalistas.

Os representantes do capital possuem como objetivo a sua própria vida e enriquecimento às custas do trabalho alheio, enquanto os trabalhadores se veem forçados a ingressar na produção capitalista para simplesmente nutrirem a sua existência. Hegel (2014), no capítulo d'*O espírito na Fenomenologia do espírito*, ao comentar sobre o estado de direito, nos faz perceber o que ocorre quando a vontade de um indivíduo em sua singularidade impera sobre a universalidade que o rodeia, mesmo que ele dependa desta universalidade para ser singularidade, tornando-o carente de conteúdo e denominando pelo filósofo de senhor do mundo:

Esse senhor do mundo é, para si, dessa maneira a pessoa absoluta, que ao mesmo tempo abarca em si todo o ser-aí, e para cuja consciência não existe espírito mais elevado. É pessoa, mas a pessoa solitária que se contrapõe a *todos*. Esses “todos” constituem a universalidade vigente da pessoa, pois o singular como tal só é verdadeiro como multiplicidade universal da singularidade; separado dela, o Si solitário é, de fato, o Si inefetivo carente-de-força.

Ao mesmo tempo, é a consciência do conteúdo que se põe em oposição àquela personalidade universal. Porém, esse conteúdo, liberado de sua potência negativa [pois prescinde da efetividade universal], é o caos das potências espirituais, que desencadeadas como essências elementares em selvagem orgia se lançam umas contra as outras, frenéticas e arrasadoras. Sua consciência-de-si, carente-de-forças, é o dique impotente e a arena de seu tumulto. Sabendo-se assim como o compêndio de todas essas potências efetivas, esse senhor do mundo é a consciência-de-si descomunal que se sabe como deus efetivo. Mas como é apenas o Si formal – que não é capaz de domar essas potências – seu movimento e gozo de si mesmo é também uma orgia colossal (Hegel, 2014, p. 327, § 481, grifos no original).

A descrição deste momento do desenvolvimento do espírito até as suas formas mais elevadas presente na obra de Hegel, independente das defesas liberais e idealistas do autor, nos permite compreender, ou ao menos comparar, a maneira como o representante do capital se coloca no mundo, notando certas diferenças entre o nosso capitalista e o senhor do mundo hegeliano. Ambos se relacionam com o mundo que os rodeia de maneira parcial, fragmentada, pois negam a efetividade da universalidade – as outras pessoas que no mundo com eles convivem – e assumem apenas sua própria consciência enquanto válida. Porém, o senhor do

mundo hegeliano, em sua ausência de conteúdo, não assume a personalidade universal e não a considera de todo, já nosso capitalista a reconhece e a considera, embora escolha por sua negação: reconhece que sem ela não pode se tornar – ou continuar almejando a ser – senhor do mundo, considera que é essa universalidade que proverá a ele a fonte de suas propriedades.

Enquanto o senhor do mundo hegeliano é vazio pois nega a multiplicidade universal de singularidades presentes no mundo, nosso capitalista é preenchido ao reconhecer na multiplicidade universal de singularidades a fonte de exploração de que necessita e, nos outros representantes do capital, enxerga, no máximo, a concorrência que precisaria ser esmagada, até o momento em que não haveria mais a necessidade de negá-las porque já estariam dizimadas por completo pelas fatais leis da concorrência. Na medida em que a consciência de si do senhor do mundo hegeliano é sua fraqueza, pois é apenas forma, a consciência de si de nosso capitalista é plena, é forma e conteúdo, pois é preenchida com a exploração alheia, e assim se torna forte e imperiosa.

Enquanto as singularidades efetivas se digladiam em uma imensa orgia para que assim possam conquistar o seu lugar na universalidade efetiva, o senhor do mundo hegeliano na orgia se deixa perder tendo em vista que sua singularidade também não é por ele dominada, não percebendo o negativo e não sendo preenchido de conteúdo, mas nosso capitalista voraz, por outro lado, chafurda no ato, enlameando-se com os múltiplos fluidos de uma orgia espiritual proletária que nele respingam e sem os quais não poderia se manter como capitalista.

A sociedade capitalista se move no tempo histórico pelos embates que emergem das contradições entre estas duas classes: o proletariado, onde identificamos os trabalhadores, e a burguesia, onde residem os representantes do capital. A atuação conjunta de ambas é uma necessidade para a manutenção da sociedade capitalista:

A separação das classes sociais e da esfera pública e privada se funda sobre fatores operantes nas comunidades arcaicas. Os indivíduos que terminam por formar a classe dominante na sociedade são paulatinamente destacados dessas comunidades, e é por esse caminho que se desenvolve a individualidade. Esses indivíduos desenvolvem depois interesses contrapostos aos interesses dos produtores imediatos das comunidades, que formam a classe trabalhadora. Os interesses são interesses de classe; e as bases desses interesses estão nas condições econômicas, e é sobre tais bases que se constrói o Estado. As comunidades foram transformadas na classe social explorada dos produtores imediatos e, ao mesmo tempo, conservaram *pro forma* o seu caráter comunitário. O conflito social nos inícios da história da sociedade civilizada, por isso, é um conflito entre pessoas pertencentes a classes diversas, entre os indivíduos da classe dominante, por um lado, e a comunidade enquanto pessoa, por outro. As pessoas são pessoas jurídicas, quer se trate de indivíduos ou de grupos, mas seus interesses não são nem comunitários nem individuais, e sim interesses de classes sociais; e as pessoas são pessoas que pertencem a classes sociais. [...] O indivíduo humano, por outro lado, opõe-se em sua vida interior, privada, ao interesse de classe constituído externamente, que é interiorizado pelo membro singular de uma classe na história da sociedade civilizada. Na base do interesse da classe dominante, está o

poder de dispor da mais-valia, enquanto o trabalho social em seu conjunto tem como interesse próprio a valorização da produção total da sociedade. Em sua atual condição, a classe operária pressupõe a classe capitalista, exatamente como essa pressupõe a classe operária; mas, potencialmente, o conjunto do trabalho social é portador da totalidade social (Krader, 1979, pp. 286-287).

Temos então que o interesse da classe dominante, a burguesia, reside no mais-valor, enquanto o interesse da classe dominada, o proletariado, reside na valorização da produção total da sociedade. São interesses contraditórios, um de natureza egoística e outro de natureza coletivista, mas é apenas com a sua combinação que a totalidade social é passível de emergir do trabalho. Isso não condiz, de maneira alguma, com o argumento liberal de que é estritamente necessário para a sociedade a existência dos representantes do capital, que dentre as suas inúmeras benesses para a humanidade residem a oferta de empregos, o aumento da riqueza produtiva em qualidade e em quantidade, dentre outros.

O que aqui é afirmado por Krader é que, na sociedade atual, no modo de produção corrente, a esfera produtiva apenas consegue se mover pois está ancorada na contradição entre estas duas classes. Para além disso, o autor também afirma que os interesses de uma classe dominante confluem para embasar a formação de um Estado. Os capitalistas, portanto, não estão sozinhos e desamparados na luta de classes, o Estado é capitalista e pelo capitalismo ele funciona, exercendo suas sanções, sua violência e sua convivência com a exploração do trabalho alheio, recolhendo dentro de si as necessidades singulares do coletivo capitalista:

[...] toda classe que almeje à dominação, ainda que sua dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e a superação da dominação em geral, deve primeiramente conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como o interesse geral, o que ela no primeiro instante se vê obrigada a fazer. É justamente porque os indivíduos buscam *apenas* seu interesse particular, que para eles não guarda conexão com seu interesse coletivo, que este último é imposto a eles como um interesse que lhes é “estranho” e que deles “independe”, por sua vez, como um interesse “geral” especial, peculiar; ou, então, os próprios indivíduos têm de mover-se em meio a essa discordância, como na democracia. Por outro lado, a luta prática desses interesses particulares, que se contrapõem constantemente e *de modo real* aos interesses coletivos ou ilusoriamente coletivos, também torna necessário a ingerência e a contenção *práticas* por meio do ilusório interesse “geral” como Estado (Marx; Engels, 2007b, p. 37, grifos no original).

Mas o trabalhador não sofre apenas contenções físicas e diretas: até mesmo a maneira como ele se reproduzirá e dará origem a outras gerações, nos âmbitos biológico e social, é também estritamente observada e controlada pelo modo de produção capitalista, já que sem a observância deste fator seria impossível garantir, no futuro, as condições para que o capital produza capital continuamente. Nos referimos aqui, uma vez mais, ao sociometabolismo. A maneira como as relações sociais serão reproduzidas nos indivíduos nascentes é instigada e controlada para a inculcação de valores e de preceitos que correspondem às relações sociais

capitalistas em instituições específicas de maneira direta – como a educação escolar – ou de maneira indireta, através da nutrição do competitivismo, do individualismo, da meritocracia, em suma, de todo um pacote de valores sociais e culturais que são legados às próximas gerações por meio da convivência cotidiana, onde quer que estes indivíduos se encontrem.

Por outro lado, não existiria uma nova geração para a inculcação de valores essenciais à consciência capitalista – ou à sua falta – se não houvesse indivíduos biológicos nascendo e assumindo as posições deixadas por aqueles que morreram ou se tornaram inaptos ao trabalho. Destarte, a reprodução biológica dos indivíduos é também necessária e dosada pela sociedade capitalista: dependendo da localidade e do tempo analisado, podemos observar um aumento ou decréscimo na quantidade de filhos por família, por exemplo; da mesma maneira, podemos observar de que maneira filhos do proletariado, em um tipo de determinismo sócio-biológico antinatural garantido pela lógica capitalista, tendem a assumir funções socialmente desprestigiadas ou de péssima remuneração, alimentando um ciclo vicioso do trabalhador que passa diariamente por uma vida laboral fatigante, chega em casa para uma vida familiar conturbada, sem condições materiais de existência e dotados de um lazer praticamente inexistente ou de péssima qualidade, até que gere novos filhos sem controle ou planejamento de natalidade quaisquer – alimentando um exército de reserva de trabalhadores necessário para a sociedade capitalista e seus períodos de maior ou menor absorção de força de trabalho – que, após a morte dos pais, tenderá a continuar passando pelas mesmas fases, isso se considerarmos um cenário ótimo, já que há sempre a possibilidade de que esse ciclo seja quebrado, muito mais possivelmente, pela decaída do trabalhador como não trabalhador e em sua perda na informalidade, na mendicância e na morte precoce.

Dado o cenário caótico em que nos encontramos, no interior de uma encarniçada luta de classes, é de suma necessidade que escolhamos um lado. Os economistas da época de Marx escolheram: em suas pesquisas, o ponto de vista da análise era sempre fundado no capitalista e toda a miséria do trabalhador acabava sendo justificada em prol da manutenção do capitalismo nascente, de um bem maior. Uma das principais diferenças de Marx, e que propiciaram às suas obras o ponto alcançado, sua importância histórica e sua fecundidade quando confrontada com a realidade, foi também escolher um lado: o do proletariado, e esta é a posição dos marxistas e, portanto, também a nossa. O lado na luta de classes por nós escolhido não é por acaso, não é acidental e não é oportunista.

O proletariado é atualmente esquecido como classe, sua natureza é a ele negada, sua organização coletiva é constante massacrada e repudiada por um Estado capitalista que possui enorme responsabilidade em atuar como força repressora para os interesses capitalistas. As

forças produtivas se tornaram forças de destruição, na medida em que são empregadas em processos produtivos dos quais, na maior parte das vezes, geram produtos que não poderão ser consumidos por aqueles que os produzem diretamente, não podendo o trabalhador usufruir do próprio produto produzido por ele tamanha é a espoliação do seu trabalho nos tempos atuais. Ou, ainda, os produtos gerados pela produção capitalista são voltados contra os próprios trabalhadores, como os artefatos bélicos. Estas forças, assim, podem até produzir valores de uso, mas como se tornaram forças produtivas do capital, acabam atuando na destruição da humanidade daquele que as emprega.

O que desejamos para o futuro da humanidade não seria uma nova luta de classes, já que aí sempre sairíamos com uma dominante e uma dominada, uma espoliadora e a outra espoliada, desta maneira, a forma da atividade humana atualmente realizada teria de ser alterada, e ninguém melhor para atuar nesta transformação do que a classe que, atualmente, nem ao menos é reconhecida como classe por aquela dominante.

A transformação social que aqui nos referimos nada mais é do que um processo revolucionário que deve partir, portanto, desta classe espoliada, que possui ao mesmo tempo riqueza e pobreza, que deve se impor e se constituir como classe mesmo sendo negada por aqueles que a dominam para que possamos ver e viver em uma sociedade onde a tônica das relações sociais não se dá pela opressão capitalista. Marx e Engels (2007b, p. 41-42, grifos e colchetes no original) nos forneceram a síntese aqui registrada:

[...] 1) No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que também pode se formar, naturalmente, entre as outras classes, graças à percepção da situação dessa classe; [...] 2) que as condições sob as quais determinadas forças de produção podem ser utilizadas são as condições da dominação de uma determinada classe da sociedade, cujo poder social, derivado de sua riqueza, tem sua expressão prático-idealista na forma de Estado existente em cada caso; é essa a razão pela qual toda luta revolucionária dirige-se contra uma classe que até então dominou; [...] 3) que em todas as revoluções anteriores a forma da atividade permaneceu intocada, e tratava-se apenas de instaurar uma outra forma de distribuição dessa atividade, uma nova distribuição do trabalho entre outras pessoas, enquanto a revolução comunista volta-se contra a *forma* da atividade existente até então, suprime o *trabalho* e supera [*aufhebt*] a dominação de todas as classes ao superar as próprias classes, pois essa revolução é realizada pela classe que, na sociedade, não é mais considerada como uma classe, não é reconhecida como tal, sendo já a expressão da dissolução de todas as classes, nacionalidades etc., no interior da sociedade comunista atual e 4) que tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma *revolução*; que a revolução, portanto, é

necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe *que derruba* detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade.

Como nos foi informado por Marx e Engels, é preciso que o proletariado se organize como classe e que, assim, constituam uma consciência revolucionária, mais especificamente, uma consciência comunista. Na época de vida dos autores, o proletariado era identificado como aquele desprovido dos meios de produção, possuidor apenas de sua força de trabalho, e no quesito de característica laboral era identificado usualmente como o operário fabril, dadas as peculiaridades do desenvolvimento industrial observado pelos autores na Europa. Os demais indivíduos, que não eram operários e/ou que estavam subsumidos à inaptidão ou à pobreza e distanciados da produção ativa, aglomerados no interior da chamada superpopulação relativa, eram considerados por Marx (2017) inseridos em diferentes categorias: aquela que se referia aos trabalhadores rurais, que com a entrada do capitalismo no campo estavam sempre próximos do êxodo para a grande indústria e do pauperismo, e os trabalhadores de ocupação irregular, que por conta de sua situação aceitavam quaisquer trabalhos oferecidos pelos menores salários realizáveis. Para além desta superpopulação relativa de trabalhadores, incluídos em um estrato ainda mais baixo do que os três anteriores, havia também aqueles que nem ao menos poderiam ser considerados trabalhadores de fato:

Abstraindo dos vagabundos, delinquentes, prostitutas, em suma, do lumpemproletariado propriamente dito, essa camada social é formada por três categorias. Em primeiro lugar, os aptos ao trabalho. Basta observar superficialmente as estatísticas do pauperismo inglês para constatar que sua massa engrossa a cada crise e diminui a cada retomada dos negócios. Em segundo lugar, os órfãos e os filhos de indigentes. Estes são candidatos ao exército industrial de reserva e, em épocas de grande prosperidade, [...] são rápida e massivamente alistados no exército ativo de trabalhadores. Em terceiro lugar, os degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho. Trata-se especialmente de indivíduos que sucumbem por sua imobilidade, causada pela divisão do trabalho, daqueles que ultrapassam a idade normal de um trabalhador e, finalmente, das vítimas da indústria – aleijados, doentes, viúvas etc. –, cujo número aumenta com a maquinaria perigosa, a mineração, as fábricas químicas etc. [...] O pauperismo pertence aos *faux fraix* [custos mortos] da produção capitalista, gastos cuja maior parte, no entanto, o capital sabe transferir de si mesmo para os ombros da classe trabalhadora e da pequena classe média (Marx, 2017, p. 719).

Neste estrato mais baixo temos aqueles que poderiam ser considerados, portanto, não trabalhadores: seja permanentemente – como no caso do terceiro estrato citado por Marx – ou temporariamente – com potencialidade de trabalhar, no segundo lugar, e aqueles com potencialidade baixíssima de adentrarem o mundo do trabalho, que estariam situados no primeiro estrato e são denominados lumpemproletariado. Vemos que nesta classificação marxiana tudo gira em torno do trabalho do indivíduo no interior da grande indústria, cenário

este que difere radicalmente daquele por nós vivido atualmente. Com o aumento drástico de prestadores de serviço, de trabalhadores informais, com o fenômeno da *uberização* dos trabalhadores no geral – seja diretamente ou de maneira análoga – os limites para a definição de proletariado se tornaram altamente embotados. Defendemos aqui, portanto, uma postura de assumir o termo proletariado em uma conotação mais ampla, *lato sensu*, que abrigaria em si todos aqueles indivíduos destituídos dos meios de produção (Lefebvre, 1973).

Essa diferenciação não impede a classificação em categorias do proletariado tal como realizou Marx, embora obviamente não possamos mais simplesmente adotar a sua caracterização para o ano corrente sem adaptá-la de maneira fidedigna ao nosso tempo histórico, o que ela busca é simplesmente considerar que o arcabouço de caracterização daquilo que é proletariado e de quem devemos atingir com a consciência revolucionária é muito mais ampliado do que anteriormente poderíamos considerar.

Tomemos como exemplo uma problemática que, em uma situação revolucionária, não poderíamos de maneira alguma permitir que acontecesse. Engels, comentando sobre os acontecimentos da revolução de 1848, mais particularmente na França, em Paris, em artigo publicado na *Nova Gazeta Renana*, comenta sobre o seguinte ocorrido:

A Guarda Móvel, recrutada em sua maior parte entre o lumpemproletariado parisiense, já havia se transformado em boa medida, no curto período de sua existência, por meio de bom pagamento, em uma guarda pretoriana de quem quer que detenha o poder. O lumpemproletariado organizado travou batalha contra o proletariado trabalhador não organizado. Ele se pôs, como era de se esperar, à disposição da burguesia, exatamente como, em Nápoles, os *lazzaroni* se puseram à disposição de Ferdinand. Só a divisão da Guarda Móvel formada por *verdadeiros* trabalhadores passou-se para o outro lado.

Mas quão desprezível parece toda a atual administração em Paris, quando se observa como esses antigos mendigos, vagabundos, trapaceiros, moleques e ladrõezinhos da Guarda Móvel, que em março e abril todo burguês designava como bando de ladrões, velhacos, capazes de qualquer abjeção e que não deviam mais ser tolerados, como esse bando de ladrões é agora mimado, recompensado, condecorado, porque esses “jovens heróis”, esses “filhos de Paris”, cuja bravura é incomparável, que com a mais brilhante coragem assaltaram as barricadas etc. – porque esses irrefletidos combatentes das barricadas de fevereiro agora disparam de modo igualmente irrefletido contra o proletariado trabalhador assim como antes atiraram contra os soldados, porque se deixaram subornar por 30 *sous* ao dia para massacrar seus irmãos! Glória a esses corrompidos vagabundos, porque eles abateram a tiros, por 30 *sous* por dia, a melhor e mais revolucionária parcela de trabalhadores parisienses! (Engels, 2020, p. 128).

Todos os estratos que Marx, na citação acima, inclui naqueles abaixo das três categorias principais de trabalhadores – ativos, rurais tendendo ao trabalho urbano e irregulares – correm o risco de fácil cooptação pelas mãos do Estado capitalista. E não apenas eles: temos clareza de que a cooptação estatal não se limita a este grupo, embora com eles seja muito mais facilitada

tal ação dada a miséria em que são destinados a (sobre)viver. Quanto maior a miséria, mais fácil é a cooptação. Esta classificação do proletariado tendo como característica sua atuação na grande indústria constitui uma visão obreirista de classe, que redundou, para além dos acontecimentos acima mencionados, em futuras problemáticas para o movimento comunista internacional: a questão camponesa na Rússia pós-revolucionária foi extensivamente problemática, sobretudo pela dificuldade de caracterização do campesinato da época, denominados comumente de “pequenos burgueses” dado seu apego à pequena propriedade e constantemente segregados do movimento operário industrial, considerados de difícil diálogo e não receptivos ao discurso marxista.

A partir do final da década de 1920 o Comintern, com esta mesma concepção obreirista, acabou distanciando os trabalhadores rurais e trabalhadores urbanos cada vez mais, causando inúmeros embates de interesse entre esses dois estratos, empurrando a situação conflituosa até os limites da coletivização forçada no campo (Rizzi, 1985). Estes são exemplos de acontecimentos que poderíamos evitar em uma situação revolucionária caso assumíssemos, de maneira ampla, o significado de proletariado, evitando a segregação daqueles destituídos de meios de produção e que, no final, são todos seres humanos dos quais os processos de humanização pelos quais deveriam passar e continuar passando ao longo de suas vidas lhes foram expropriados por uma mesma classe.

A expropriação da humanização dos indivíduos e a promoção de uma plena desumanização não é um processo pacífico, ele marca com sangue a história da humanidade e assim continuará fazendo enquanto continuar existindo. Não poderíamos esperar que um processo revolucionário, que força a classe dominante ao perecimento, poderia simplesmente se dar de maneira pacífica, com cartazes escritos com mensagens de boas novas com elegante caligrafia, onde não apenas os discursos seriam floreados mas também os canos de armas, as extremidades de cassetetes e os pinos de granadas estariam ornamentados tal qual uma cerimônia de casamento, enquanto canções harmoniosas de corais angelicais do proletariado e jograis de jovens comunistas poderiam emanar sobre o horizonte poesias de um novo mundo sendo lançadas ao pôr-do-sol; estas atividades causariam tamanho pânico na burguesia que eles não veriam opção se não se afugentar, entregar os meios de produção e, finalmente, cessarem a sua existência histórica de bom grado, reconhecendo que, de fato, se o mundo se encontra em tamanha harmonia exigindo a sua debandada eles não poderiam estar corretos em relação aos seus objetivos. Não. A revolução sempre foi, é e continuará a ser um ato de violência, ato este que não será simplesmente aceito pela classe dominante, para quem a violência do proletariado

deverá ser direcionada, não sem receber antes e durante a sua própria dose de violência e de repressão vinda dos representantes do capital.

Os representantes do capital erguerão suas armas contra o proletariado e não hesitarão em dispará-las, se não hesitam em atividades rotineiras no interior de bairros suburbanos, por qual motivo hesitariam em dispará-las em meio a uma revolução? Não haveria uma mera nódoa de hesitação em cooptar todos aqueles que não foram suficientemente convencidos dos motivos da revolução socialista, isso significa que o próprio proletariado reacionário se insurgiria contra o proletariado revolucionário, assim como nos foi descrito por Engels, mas não apenas o que era considerado lumpemproletariado, e sim a denominada “classe média”, também trabalhadores, embora com seu papel de defesa daquilo que almejam ser, cujos sonhos foram neles inculcados provando uma suposta possibilidade de que, um dia, poderiam se tornar – capitalistas.

Considerarmos a violência inerente a qualquer processo revolucionário e, ao mesmo tempo, ansiarmos pela revolução, não nos coloca de pronto a favor de qualquer violência perpetrada de maneira cega e inconsequente para quaisquer indivíduos que a nós se oponham. O papel da violência no interior da revolução já foi amplamente discutido e observado, em diferentes processos revolucionários pelos quais passou a humanidade, não apenas processos de caráter socialista como também de caráter burguês. A violência revolucionária é dirigida contra as forças reacionárias, que tentam destituir o movimento revolucionário e impedir o devir histórico, entendemos que esta aceção é de ponto pacífico. As maiores discrepâncias sobre a violência se dão após a instauração de uma revolução socialista: a partir deste momento, é preciso decidir como serão feitas as intervenções de movimentos contra-revolucionários, sejam eles vindos do próprio proletariado ou da burguesia que luta para não se esvaír no tempo histórico.

Como exemplo da reflexão sobre a violência, poderíamos citar: no momento de transição socialista, no estabelecimento de uma ditadura do proletariado que ocorreria conjuntamente ao fencimento do Estado de caráter socialista que toma os escombros do Estado capitalista, seria ideal para Martov – um menchevique – que a violência e a opressão se distanciassem dos valores desta forma de governo proletário, de caráter não apenas revolucionário como também, obviamente, emancipatório (Getzler, 1985).

Para Georges Sorel, pensador ligado aos movimentos sindicalistas de caráter revolucionário, a violência era considerada um fator essencial para a revolução se considerados o processo revolucionário e a necessária movimentação das massas, por outro lado, durante a transição socialista a violência não deveria mais existir (Paola, 1984). Como sabemos, na

transição socialista ocorrida na União Soviética, a violência não deixou de ser utilizada, embora a violência nunca tenha tomado lugar enquanto característica da atividade humana no interior da concepção comunista de ser humano, o que não ocorre, por exemplo, com os movimentos fascistas.

De qualquer forma, podemos perceber que a violência revolucionária de que aqui falamos não pode ser confundida com a violência da força estatal, de caráter opressor e repressor: a violência capitalista é exercida enquanto fator de controle e inerente à sua concepção de ser humano. A violência revolucionária é artifício para a emancipação dos trabalhadores, desta maneira, a partir do momento em que se dá a eclosão revolucionária e então a transição socialista tem início, esperaríamos o decréscimo dos atos de violência, proporcionalmente à diminuição das forças contra-revolucionárias e, idealmente, essa violência não deveria ser exercida contra forças contrárias de caráter eminentemente proletário (embora reacionário), ao menos em um cenário ideal.

A violência no interior das massas, como ocorreria na eclosão de uma revolução, está ligada com a espontaneidade que perpetra tais movimentos e com a contestação que emerge de seus âmagos (Lefebvre, 1969). Sua importância em um movimento revolucionário, considerando que as forças reacionárias exercerão contra elas toda a sua violência potencial, é inegável: “As massas precisam de fermento. Os indivíduos que contribuem para fazer história aceitam um papel que os compromete ao heroísmo e ao sacrifício. Sem sua iniciativa e violência, nada muda” (Lefebvre, 1969, p. 92, tradução livre com original em francês)<sup>12</sup>. O que obscurece a visão de movimentos ultrapacifistas contra a violência revolucionária talvez possa ser explicada pela diferença que podemos conceber entre violência latente (potencial) e violência aberta (declarada):

A história então retoma seu curso – uma história que aparentava ter sido presa, fixada, dominada pelo poder para seu próprio benefício. [...] O poder pode limitar-se à violência latente. Ele prefere não utilizar seus meios brutais de intervenção. Manter estes meios como reserva é parte da estratégia elaborada há muito tempo por Maquiavel. Os regimes que utilizaram a polícia e a repressão militar em todas as oportunidades ainda não haviam desenvolvido o conceito de política absoluta. Este conceito considera o uso da força como necessário apenas quando o adversário deve ser definitivamente esmagado. Até então, intervenção parcial e ameaças implicam o risco de estabelecer o adversário como um representante da oposição. Isto só pode ser permitido sob circunstâncias especiais. A violência latente, contudo, provoca uma contra-violência que a revela, que pode impedi-la e forçá-la a revelar a si mesma em um ataque aberto. A violência pode até mesmo se desgastar e ser derrotada pela contra-violência. Nestas condições, o romantismo da violência pura pode vir à tona. Ele implica uma filosofia: a ontologia da espontaneidade incondicional, a metafísica da violência. Depois de um longo período em que a luta de classes foi enfraquecida

---

<sup>12</sup> “The masses need ferment. The individuals who contribute to a history-making accept a role which pledges them to heroism and sacrifice. Without their initiative and violence, nothing changes”.

pelas relações sociais estagnantes e “inconscientemente” acumulou atrasos, a conjuntura dos eventos é favorável ao renascimento desta filosofia. Pois a juventude do período “yé-yé” agora é seguida por uma de tragédia. O desmoronamento das ideologias do equilíbrio, crescimento e harmonia é acompanhado pela tentação de um novo absoluto (Lefebvre, 1969, p. 72-73, tradução livre com original em francês)<sup>13</sup>.

Assim, a violência estatal, apesar de existir em potencial e de esticar as suas garras sempre que sente necessidade, muitas vezes se encontra dissimulada, latente, fazendo com que os observadores pouco atentos entendam que a violência estatal não exista pela mera percepção obtusa de sua (in)existência. Uma violência aberta, declarada, por outro lado, apesar de eficiente para o poder estatal em um determinado momento, pode deflagrar uma violência das massas e essa violência pode retroagir no Estado, derrubando-o, sendo este um risco muito alto.

A violência então se mantém, na sociedade capitalista, mais ou menos dissimulada: ela ocorre em bairros pobres onde a abordagem policial é violentíssima, enquanto nos bairros ricos a abordagem é leve, quando existente, e se torna uma conversa de companheiros; a violência policial contra pretos é intransigente, mas com os brancos ela é compreensiva; países considerados “em desenvolvimento” podem ser considerados violentos dada a sua peculiaridade de ainda não terem conseguido “ascender ao capitalismo” plenamente, enquanto os países denominados desenvolvidos, que supostamente já ascenderam, gozam de uma população pouco violenta. Mas não podemos nos enganar: a violência existe, se não está aparente, está dissimulada por meio da cultura; se não está sendo utilizada, é porque estão ocupados limpando os canos das armas para apontar contra a primeira insurreição proletária que observarem, e isso será realizado.

No interior de uma sociedade devastada pela luta de classes, pela desumanização do proletariado – agora entendido em sua acepção ampla – e pela negação da oportunidade de ser humanizado e assim se tornarem indivíduos partícipes do gênero humano, é preciso que tenhamos um horizonte para o qual possamos apontar, planejar e traçar nossas estratégias.

---

<sup>13</sup> “History thus resume its course – a history that appeared to have been arrested, fixed, dominated by power for its benefit. [...] Power may limit itself to latent violence. It prefers not to use its means of brutal intervention. Holding those means in reserve is part of a strategy elaborated long ago by Machiaveli. The regimes that used police and military repression on every occasion had not yet developed the concept of absolute politics. This concept views the use of force as necessary only when the adversary must be definitely crushed. Until then, partial intervention and threats entail the risk of establishing the adversary as a representative of the opposition. This must be allowed only under special circumstances. Latent violence, however, provokes a counter-violence which reveals it, which may impede it and force it to unmask itself in open attack. Violence may even wear itself out and be defeated by counter-violence. Under these conditions, the romanticism of pure violence may come to the fore. It implies a philosophy: the ontology of unconditional spontaneity, the metaphysics of violence. After a long period during which the class struggle was weakened by stagnating social relations and “unconsciously” accumulated lags, the conjuncture of events is favorable to the rebirth of this philosophy. For the youth of “yé-yé” period is now followed by one of tragedy. The crumbling of the ideologies of equilibrium, growth and harmonization is accompanied by the temptation of a new absolute”.

Consideramos a luta socialista como a mais sistematizada e coerente alternativa à sociedade capitalista e aos malefícios por ela causados à humanidade.

Isso não quer dizer que possamos nos tornar absolutistas em nossa defesa: na eclosão de uma revolução, passando por um período de ditadura do proletariado que caracteriza a transição socialista até a instauração, de fato, de um modo de vida comunista, diversas serão as dificuldades, muitas delas imprevistas e outras já previstas, e o movimento das massas terá de se organizar para lidar com tais situações, sejam elas esperadas ou não, sejam elas globais ou locais e regionais, já que em cada grupo social há características culturais, valorativas e populacionais que direcionariam a luta socialista por diferentes cenários e caminhos.

Na melhor das hipóteses, ao chegarmos em uma sociedade comunista, não podemos assumir que ela seja de fato o *fim da história*.

A revolução socialista seguida de uma sociedade comunista significa apenas um horizonte possível, dificultoso, é verdade, mas ainda assim possível dentro daquilo que conhecemos atualmente. O comunismo não pode esperar ilusoriamente a formação de uma sociedade sem conflitos, sem contradições, sem problemas, o que ele espera é uma sociedade em que os conflitos, contradições e problemas atuais possam ser devidamente supressos pelo devir histórico. No futuro, contudo, pode ser que nos deparemos com outras situações limitantes ao desenvolvimento do ser humano, neste caso, outra revolução terá de tomar forma e ser instaurada, independente do direcionamento que ela tomará de acordo com as situações futuras e prementes naquele momento. Se, então, o comunismo não mais direcionar o modo de produção e de fundamento das relações sociais e se, mesmo assim, nos recusarmos a permitir o avanço da revolução, nos tornaríamos reacionários da mesma forma que é hoje a burguesia.

É importante firmar tais considerações e evitar, assim, um certo tipo de fatalismo ou de pensamento evolucionista do desenvolvimento social e do devir da humanidade em que o capitalismo fornecerá, dadas as suas crises e suas contradições, se não de bom grado ao menos sem uma luta incessante, um local para a o florescimento do socialismo e, então, do comunismo.

Os pensamentos fatalista e evolucionista de caráter socialista para o devir histórico, tão comuns à época da II Internacional e demarcado por figuras importantes como Kautsky (Waldenberg, 1982), é prejudicial às estratégias revolucionárias, pois demarca a necessidade de que não necessariamente pensemos no *como* realizar a revolução, e sim *quando* ela ocorrerá, e o inatismo e a estagnação são seguidos quase que automaticamente em estratégias muito mais observacionais do que realmente ativas. Outro quadro perigoso que está ligado à crença do fim do capitalismo e do prosseguimento, com uma dada certeza histórica, do socialismo e do comunismo com sua derrocada é a *esperança* no futuro. O fatalismo se reveste de esperança e

assim permaneceu presente com grande ênfase nos pensamentos de diversos pensadores, sobretudo nas épocas que sucederam à revolução russa de caráter socialista, e assim ela esconde o vazio de que é preenchida. A revolução socialista não se trata de maneira alguma de esperança: não há um átimo no interior do ser humano que o conduz à liberdade naturalmente; não há um devir histórico que nos coloca em um caminho incontornável e em direção a uma vida menos miserável e plena de humanidade para o proletariado; não há nada que nos permita o amparo em profissões de fé e em crenças de uma melhoria quase que automática da vida cotidiana; a única saída é pela luta, e essa luta não será amena e tampouco já ganha antes mesmo de ter um início pleno.

Considerando o exposto, não poderíamos nos sentar e esperar a revolução socialista, por outro lado, seria difícil aceitar que um movimento revolucionário de caráter socialista pudesse emergir espontaneamente da população, ao acaso, rumo à transição socialista e então ao comunismo, considerando que os modos de vida socialista e comunista nem ao menos são profundamente conhecidos para grande parte das massas populacionais. Sabemos que é necessária a existência da formação de uma consciência revolucionária, de uma consciência comunista, mas como e onde poderíamos buscar esta conscientização rumo à revolução?

Como já indicado, asseveramos que a conscientização e a ação revolucionárias podem apenas partir da vida cotidiana, que é o substrato da vida social, o que nos aponta para a resolução destes questionamentos no próprio terreno cotidiano. A vida cotidiana, por outro lado, é contraditória e nela há um polo capitalista dominante, o que impossibilita uma súbita transformação social. Para que possamos compreender, então, de que maneira a partir da vida cotidiana pode emergir um movimento revolucionário, de início gradual, até o seu momento de irrupção, é preciso entender qual é a “estrutura” em que a vida cotidiana está imersa e como ela, de dentro deste local, pode lançar mão dos conhecimentos para a conscientização e a transformação social.

## **5 A CONCRETICIDADE DO CONHECIMENTO E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

*Não sabes que o cabeça dura tomba / precocemente e o aço temperado / na chama, hiper-rijo, é o que primeiro / descasca e se estilhaça? Basta a brida / curta para domar corcéis ariscos. / Não se permite ao servo que alce o voo / do pensamento (Sófocles, 2009, p. 49-50, v. 473-479).*

Na terceira seção deste trabalho foi discutido sobre como o conhecimento é produzido e utilizado no interior da sociedade capitalista. A intencionalidade desta exposição residiu na necessidade de demonstrar que, no interior do modo de produção capitalista, o conhecimento é utilizado como força produtiva do capital e, portanto, é não apenas alienado, mas sim estranhado do trabalhador e de suas instâncias produtoras. Assim, é possível chegar à conclusão de que o conhecimento, tal como um produto material qualquer, pode ser e é estranhado de seu local de produção, e a possibilidade de deter o conhecimento sobre a realidade para assim analisá-la e transformá-la é quase que completamente eliminada, bem como o desejo para tal apropriação é dizimado na sua fonte, o que auxilia a garantir a hegemonia do capitalismo. Na busca por sua hegemonia e na proteção de suas mediações de segunda ordem, o modo de produção capitalista distancia cada vez mais o trabalhador do conhecimento que o possibilitaria desvelar a realidade e transformá-la. A educação (em sentido amplo), na perspectiva marxista, teria a funcionalidade de promover um ambiente de socialização deste conhecimento e, assim, fornecer instrumentos teórico-práticos para a análise crítica e a transformação do real.

Na quarta seção a exposição sobre o devir histórico teve como intuito, para além de demarcar a posição teórica autoral, de demonstrar que a história se movimenta com o embate de contradições, na forma da luta de classes, que se dá na formação social capitalista entre o proprietário dos meios de produção, sendo ele um representante ou uma personificação do capital, e aquele que não detém os meios de produção, sendo ele o trabalhador ou o proletariado.

A relação dialética entre representantes do capital e trabalhadores, por sua vez, necessita de que, constantemente, incrementos tecnológicos sejam lançados na circulação capitalista, fazendo com que a produção de um determinado capitalista seja alavancada, mesmo que temporariamente, para que ele assim consiga extrair uma maior taxa de mais-valor em relação aos seus concorrentes, até o momento em que estes últimos conseguem se apropriar de seu incremento tecnológico e as taxas de mais-valor são novamente mais ou menos equalizadas.

Em síntese, o resultado deste processo é que, ao menos temporariamente, um representante do capital consegue extrair melhores taxas, o que significa que aquele que “descobre” um novo incremento para a produção tem a vantagem sobre outro representante,

mesmo que temporária, havendo então uma concorrência entre eles para aquele que consegue lançar, cada vez mais rápido, uma nova tecnologia, embora respeitando o valor de uso de sua tecnologia anteriormente lançada e não permitindo que ele saia no prejuízo subutilizando um determinado produto. A estratégia de patentes e de registros de tecnologias é bastante eficiente na promoção de um tempo hábil para o capitalista explorar, ao máximo possível, uma determinada inovação tecnológica sem a intromissão de seus concorrentes.

Estes incrementos tecnológicos, por sua vez, nada mais são do que aplicações materiais provenientes da produção do conhecimento.

Destarte, o conhecimento sobre a realidade permeia a mente de trabalhadores que, por sua vez, alienam seu conhecimento em prol do aumento da magnitude da produção do capitalista e o cristalizam no interior de um produto material – seja ele uma peça, um molde, uma máquina, ou até mesmo uma nova metodologia, uma nova técnica a ser aplicada na produção – que é utilizado na produção de mercadorias.

Uma vez tendo sido impresso na mercadoria, este conhecimento, usualmente produzido pelos trabalhadores, não é reconhecido mais como algo seu – mesmo que ele detenha esse conhecimento e não o tenha perdido de seus registros mentais – tendo sido então estabelecido o estranhamento e o distanciamento do trabalhador do próprio trabalho que ele realiza e no qual ele diretamente atua, processo este que se dá tendo influência direta da divisão do trabalho. Vale também notar que tanto a instância de produção do conhecimento como aquela que se refere à sua aplicação, são materializadas no interior da vida cotidiana do trabalhador. Buscamos demonstrar com essa associação realizada entre as duas seções que o conhecimento, objeto de trabalho da educação escolar, está em íntima relação com a produção e a reprodução das relações de produção.

O fundamento dos processos de alienação e de estranhamento do conhecimento, e o da contradição entre proprietários dos meios de produção e proletariado, bem como a relação dialética entre eles, são temas já abordados neste trabalho. Porém, quando tratamos da instância do conhecimento e de seu impacto na realidade, dado o caráter de abstração do próprio conhecimento, é possível deixarmos a impressão de que falamos, aqui, de algo abstrato, idealizado, que em muito se distancia da produção material e cujo impacto na materialidade é bastante difícil de discernir. Nossa intenção é demonstrar que o conhecimento pode permear, em seu processo de produção, o abstrato, mas na verdade seu reino de aplicação e sua origem residem na materialidade.

O conhecimento, nesta perspectiva, não é um ente abstrato que apenas permeia imaginários quaisquer, mas sim algo concreto, que nasce e perambula na vida cotidiana de toda

a população, esteja ela consciente ou não da presença deste produto. Identificamos o conhecimento como elemento de ligação entre a vida cotidiana e a educação escolar, daí a intenção de utilizarmos o conhecimento, neste momento, como fio condutor para a maneira como a educação escolar pode ser beneficiada pelas contribuições da categoria da vida cotidiana de caráter marxista. Isso se mostra como uma assunção verdadeira na medida em que podemos entender que aqueles conhecimentos que são elaborados e lançados na produção capitalista, ao passarem por um processo máximo de exploração de sua utilidade na produção de mais-valor, começam a se engendrar na vida cotidiana, sendo então reproduzidos em meio às relações sociais capitalistas, podendo se tornar parte integrante da vida da população sem que ao menos ela perceba sua:

Certos objetos que serviam aos ritos mais secretos de antigas religiões, como a bola e o círculo mágico (arco), persistem entre nós como brinquedos infantis. Os bonecos serviram originariamente às “terríveis” práticas da feitiçaria: apertava-se o coração de um boneco modelado à imagem de um homem para com isso matá-lo magicamente. O jogo da cabra-cega, tão conhecido, tem uma origem metafísica oriental, descrevendo as tribulações da alma no caminho da vida, obrigada a atravessar todo tipo de provas e mesmo a morrer para recomeçar sua vida (metempsicose, eterno retorno e renascimento) antes de chegar à tranquilidade final no seio do nirvana, do nada divino. Também as cartas de baralho foram (e continuam a ser em mãos das cartomantes) objetos sagrados. Nada desaparece no “espírito humano”, mas tudo se transforma e ganha um novo sentido (Lefebvre, 1983, p. 64).

Avançando em nossas considerações, assumimos, ainda, que a função social específica da escola pode ser entendida a partir da transmissão dos conhecimentos que foram produzidos e sistematizados ao longo da história da humanidade (Saviani, 2021b), mesmo que na conformação capitalista da educação escolar este processo seja enviesado e impossibilitado, ao menos de maneira geral. Asseveramos, também, que na perspectiva do materialismo histórico e dialético a história não é movida por ideias e sim pelos embates contraditórios que se dão na realidade concreta e que, enfim, as ações e atividades humanas todas emergem da vida cotidiana, sendo ela o substrato da vida social e, portanto, sua concreticidade. A partir destas afirmações julgamos ser necessário que consigamos compreender de que maneira e em que instância o conhecimento encontra amparo concreto para assim fazer valer a sua utilidade e a sua presença no devir histórico e de que maneira, por fim, a vida cotidiana pode utilizar o conhecimento para interferir na concreticidade da realidade. E, se essa afirmação é verdadeira, poderemos também inferir o modo pelo qual a educação escolar, que tem o conhecimento como objeto e como campo de atuação a vida cotidiana, pode contribuir para o desvelamento da realidade e para a sua transformação.

Usualmente, o problema de como os diversos elementos do conhecimento se coadunam para influenciar uma determinada sociedade é simplesmente resolvido pela adoção da nomenclatura da *cultura*. O que é o conhecimento? Onde podemos encontrá-lo? Quais são as instâncias sociais nas quais ele permeia? De onde ele vem e para onde ele vai? De que maneira ele é transmitido de uma para outra geração? Onde ele permanece enquanto aguarda ser transmitido? Para todas as questões anteriores a cultura emerge tentando se fazer valer como resposta válida, pairando sobre a cabeça de toda a população e abrigando praticamente todo o resultado da atividade humana que não pode ser materializado ou, então, que apesar de materializado se mostra detentor de valor simbólico.

Mas a cultura, se utilizada desta maneira, nada mais é do que uma grande abstração, altamente generalista, fazendo com que ela perca, assim, toda uma possível significação. A denominada cultura geral, artimanha teórica na qual agregamos tudo aquilo que foi produzido pela história humana em termos de conhecimento científico, artes e filosofia, bem como costumes específicos de populações e grupos culturais, é um grande arcabouço formado pela divisão do trabalho na produção do conhecimento (evidenciado mais especificamente nesta condição pela separação entre teoria e prática), algo fomentado pelo idealismo metafísico e que auxiliou, positivamente, no progresso das ciências em suas áreas específicas mas, por outro lado, resultou negativamente no enclausuramento do especialista em sua própria área de atuação (Lefebvre, 1983) e na impossibilidade de efetivamente atuar na realidade, transformando-a ao buscar resolver os problemas humanos concretos que se põe em sua frente<sup>14</sup>.

Para que o conhecimento agregado na “cultura” possa de fato ser apropriado para transformar a realidade, é preciso que este conglomerado se torne concreto, que a divisão que cindia as instâncias produtoras de conhecimento seja finalmente supracumida:

---

<sup>14</sup> Não é difícil de perceber, principalmente nas chamadas “ciências duras”, a maneira pela qual a especialização impera na comunidade científica. Um pesquisador pode ser excelente no seu campo específico de atuação, por exemplo, nas Ciências Biológicas: sua produção é altamente requisitada e citada por seus pares, recebe financiamento de grandes agências de fomento, seu laboratório é sempre recheado de alunos e pós-graduandos, contudo, para além da área específica em que trabalha, nada conhece. É excelente na classificação de animais, mas não consegue perceber o que é uma relação de poder e o motivo pelo qual ele a exerce sobre seus orientandos da maneira mais crassa possível. É um exímio laboratorista que consegue até mesmo recitar as cadeias nucleotídicas de interesse de sua pesquisa, mas não consegue citar nem ao menos os nomes de duas obras literárias clássicas de grande influência na sociedade atual. Tem plena consciência do quanto deve respeitar sua coleção biológica, cuidando sempre para evitar infestações fúngicas ou de artrópodes, mas se o tratamento dispendido em especial às suas alunas fosse descrito e escrito nas páginas de um livro, ele com certeza enfeitaria um tribunal e não um manual de boas práticas. Esses exemplos podem também ser expansíveis às Ciências Humanas: não é fora do comum o pesquisador que se aprofunda somente em sua área específica de estudo ou em sua corrente de pensamento de escolha, se afastando de tudo aquilo que não está dentro de sua área de visão e olhando com desprezo e denominando de “ecleticos” e “esvaziados” a todos aqueles que se aventuram a não utilizar antolhos. São todos exemplos de uma mesma prática, cada um com as suas variações, onde a divisão do trabalho atua separando a atividade prática profissional do indivíduo de sua atividade prática particularizada, ou então sua atividade prática no geral de sua atividade teórica.

A atividade analítica e a divisão parcelar do trabalho fragmentam a ciência e a própria sociedade numa poeira, numa justaposição informe de resultados. Frequentemente se atribui à “cultura geral” e à filosofia a missão de compensar essa situação deficiente. Mas, na verdade, uma cultura geral *abstracta* [...] é ajuntada às ciências dispersas, sem alcançar uma verdadeira concepção de conjunto.

[...]

Eis porque nossa época sente profundamente a necessidade de uma atividade unificadora, de um método de superação dos conhecimentos dispersos. Trata-se, para nós, de reunir racionalmente, lucidamente, a prática e a teoria, o objeto e o sujeito, a realidade e o “valor” do homem, o conteúdo e a forma do pensamento, a ciência e a filosofia, todos os elementos da cultura. Uma tal unificação [...] reclama métodos novos, uma lógica ao mesmo tempo rigorosa e flexível, que se mantenha *ao nível* do trabalho do pensamento científico, sem por isso se contentar em registrar passivamente as técnicas e os resultados das ciências separadas.

[...]

Certas questões podem ser resolvidas apenas através de uma *cooperação*. A especialização estreita não impede somente uma concepção de conjunto; por vezes, chega até a paralisar a própria pesquisa científica. [...] hoje em dia, a questão já não é mais interpretar o mundo de maneira fantasiosa, mas sim resolver os problemas objetivos, colocados pelas “coisas humanas”, isto é, pelos produtos da atividade humana (técnicas, indústria moderna, economia, etc.); esses problemas concretos, que devem ser resolvidos mediante uma ação fundada no conhecimento, não podem ser examinados ou resolvidos separadamente (Lefebvre, 1983, p. 78-80, grifos no original).

Se os problemas sociais são originados e devem ser resolvidos no nível da vida cotidiana e se, para isso, necessitamos transformar a realidade em busca de um novo horizonte de possibilidades de vida, é preciso compreender de que maneira a cultura pode ser situada em sua concreticidade, ou seja, precisamos estabelecer de que maneira os vários conhecimentos que permeiam a cultura geral conseguem ser materializados para interferir na realidade humana. Elegemos o espaço social como a categoria que nos permite relacionar, no concreto, conhecimento, educação e transformação social. A compreensão científica do espaço social enquanto categoria nos permite compreender que:

1 ele representa o uso político (no caso do Ocidente, ‘neocapitalista’) do conhecimento. [...] o conhecimento neste sistema é integrado de maneira mais ou menos “imediata” nas forças produtivas, e de maneira “mediada” nas relações sociais de produção.

2 ele implica uma ideologia desenhada para esconder este uso, junto do conflito intrínseco de um emprego altamente interessado de um conhecimento supostamente desinteressado. Esta ideologia não carrega bandeira alguma e, para aqueles que aceitam a prática da qual ela faz parte, não há distinção do conhecimento.

3 ele corporifica, no melhor dos cenários, uma utopia tecnológica, [...] dentro de um quadro do real – o quadro do modo de produção existente. O ponto de partida aqui é o conhecimento que é, ao mesmo tempo, integrado e integrante do modo de produção. A utopia tecnológica em questão é uma característica comum [...] de todos os tipos de

projetos relacionados ao espaço, [...]” (Lefebvre, 1991, p. 8-9, tradução livre com original em francês)<sup>15</sup>.

A partir deste esforço torna-se possível a abordagem da relação entre a vida cotidiana e a educação.

## 5.1 O ESPAÇO SOCIAL CAPITALISTA E O USO ESTRANHADO DO CONHECIMENTO

E apesar de nem a ciência, nem a arte, nem a política o interessarem em especial, ele sustentava com firmeza, em todos esses assuntos, as opiniões seguidas pela maioria e pelo seu jornal, e só as modificava quando a maioria também as modificava ou, melhor dizendo, ele não as modificava, mas eram elas mesmas que se modificavam nele, de forma imperceptível (Tolstói, 2017a, p. 19).

Utilizaremos como referência principal para a teorização sobre o espaço social a obra *The production of space*, de Henri Lefebvre (1991). Em sua escrita, o autor teve como objetivo formular uma teoria unitária para a análise da realidade, fazendo com que a separação ocasionada pela divisão do trabalho na produção do conhecimento fosse supressumida. Em contraposição a este esforço, o autor criticou teorizações anteriores sobre o espaço social que o limitavam em um ou outro aspecto: um espaço eminentemente físico, comum aos esforços da pesquisa geográfica; um espaço eminentemente mental, comum aos esforços do pensamento filosófico, como exemplos. Assim,

A teoria de que precisamos, [...] pode ser chamada, por analogia, de ‘teoria unitária’: o objetivo é descobrir ou construir uma unidade teórica entre ‘campos’ que são apreendidos separadamente, [...] Os campos com os quais nos preocupamos são, em primeiro, o *físico* – natureza, o Cosmos; em segundo, o *mental*, incluindo as abstrações lógicas e formais; e, em terceiro, o *social*. Em outras palavras, estamos preocupados com o espaço lógico-epistemológico, o espaço da prática social, o espaço ocupado por fenômenos sensoriais, incluindo produtos de nossa imaginação como projetos, símbolos e utopias (Lefebvre, p. 11-12, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> “1 it represents the political (in the case of the West, the ‘neocapitalist’) use of knowledge. [...] knowledge in this system is integrated in a more or less ‘immediate’ way into the forces of production, and in a ‘mediate’ way into the social relations of production. 2 it implies an ideology designed to conceal that use, along with the conflict intrinsic to the highly interested employment of a supposedly disinterested knowledge. This ideology carries no flag, and for those who accept the practice of which it is a part it is indistinguishable from knowledge. 3 it embodies at best a technological utopia, [...] within the framework of the real – the framework of the existing mode of production. The starting-point here is a knowledge which is at once integrated into, and integrative with respect to, the mode of production. The technological utopia in question is a common feature [...] of all kinds of projects concerned with space, [...]”.

<sup>16</sup> “The theory we need, [...] might well be called, by analogy, a ‘unitary theory’: the aim is to discover or construct a theoretical unity between ‘fields’ which are apprehended separately, [...] The fields we are concerned with are, first, the *physical* – nature, the Cosmos; secondly, the *mental*, including logical and formal abstractions; and, thirdly, the *social*. In other words, we are concerned with logico-epistemological space, the space of social practice, the space occupied by sensory phenomena, including products of the imagination such as projects, symbols and utopias”.

O espaço social é entendido por Lefebvre como um produto social, desta maneira, ele pode ser utilizado, como outros produtos sociais, para a dominação e para o exercício de poder, para servir ao modo de produção dominante como meio de produção, embora sua utilização nem sempre seja ótima e por mais que ele tente ser agrilhado pelo modo de produção dominante, algo ainda sempre escapa (Lefebvre, 1991). Essa afirmação nos leva à compreensão de que, apesar de ser um produto social na mão da classe dominante, ainda pode ser retomado pela classe dominada. De qualquer maneira, ao assumir que o espaço social é um produto social, Lefebvre (1991) cita algumas implicações provenientes desta afirmação.

Em primeiro lugar, o espaço natural, ponto de partida do processo social, está desaparecendo e a sua importância simbólica está cada vez mais em ascensão valorativa. Isso significa que o espaço natural, o ambiente, está sendo transformado pela produção humana até o seu esgotamento, seja por ação direta ou indireta, e os vestígios destes espaços naturais, que acabam sendo protegidos em localidades extremamente limitadas, se tornam fontes de apreciação que, por sua vez, podem ser exploradas monetariamente.

Regiões destinadas ao turismo podem nos auxiliar a compreender esta afirmação: se tomarmos como exemplo os litorais do estado de São Paulo, de maneira generalista, para o turista, a compra de produtos para o consumo imediato nas orlas é sempre exacerbada e as praias disponíveis para banho da população nem sempre estão em condições ótimas, por outro lado, quanto melhores as condições buscadas pelo turista mais privativo será o acesso à praia e mais encarecidos são os produtos (sejam eles alimentícios ou na forma de serviços, como a própria hospedagem) que podem ser adquiridos. A *oportunidade* de ver, tocar e nadar em águas cristalinas não é barata, exatamente pelo sentimento de “escassez” gerado pelo turismo capitalista, produzindo assim o símbolo de uma “natureza perfeita e intocada” que pode ser explorada valorativamente.

Em segundo lugar, ao assumirmos que o espaço social é um produto social, é possível também inferir que todo modo de produção produz o seu próprio espaço, de características particulares, que será preenchido de acordo com as suas necessidades e demandas. O espaço social não pode ser compreendido, portanto, como mero conjunto caótico de pessoas e de coisas. Ocorre, na verdade, uma organização espacial que prevê, na sociedade capitalista, lugares e momentos específicos para a reprodução biológica (família), para a reprodução da força de trabalho e para a reprodução das relações sociais de produção:

O espaço social contém – e atribui lugares (mais ou menos) apropriados para – (1) as *relações sociais de produção*, i.e. as relações biofisiológicas entre sexos e entre grupos etários, junto da organização específica da família; e (2) as *relações de produção*, i.e. a divisão do trabalho e sua organização na forma de funções sociais

hierárquicas. Estes dois conjuntos de relações, produção e reprodução, estão inextricavelmente atadas uma à outra; a divisão do trabalho tem repercussões na família e é um pedaço dela; inversamente, a organização da família interfere na divisão do trabalho. Ainda assim o espaço social precisa discriminá-las – nem sempre com sucesso, que seja dito – para assim ‘localizá-las’.

[...]

O advento do capitalismo, e mais particularmente do ‘moderno’ neocapitalismo, tornou esse estado de coisas consideravelmente mais complexo. Aqui, *três* níveis inter-relacionados devem ser levados em consideração: (1) *reprodução biológica* (a família); (2) *a reprodução da força de trabalho* (a classe trabalhadora *per se*); e (3) *a reprodução das relações de produção* – isto é, das relações que são constitutivas para o capitalismo e que são cada vez mais (e efetivamente cada vez mais) buscadas e impostas como tal (Lefebvre, 1991, p. 32, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>17</sup>.

As localidades do espaço social em que a tríade reprodução biológica, relações de produção e reprodução das relações sociais estão inscritas não estão imediatamente acessíveis para todos os usuários do espaço. São previstas, desta maneira, condições específicas para preenchimento que os indivíduos devem aderir para que consigam, de fato, adentrar em determinados ambientes. Esta peculiaridade pode ser vista de vários ângulos: de acordo com o exemplo anterior, é certo afirmar que localidades de turismo podem ter ambientes em que determinados estratos da população (sejam eles moradores ou não da região) não conseguem aderir (como praias privativas de hotéis); moradores de uma região pobre apenas podem saber como se dá a vida em uma cidade fora de seu continente, bem como os monumentos que ali residem, pelo contato com as mídias (o que se deu, antes da internet, principalmente pela televisão).

No cenário educacional, a entrada em uma universidade pública brasileira, que permite o contato com pessoas de várias localidades do país e com diversos interesses e histórias de vida, que resguarda em seu interior uma alta capacidade de pesquisa e de inovação e que oferece condições para a instrução especializada de alto nível, por muitos anos não esteve acessível à população pobre pela barreira imposta com o vestibular (o que vem discretamente sendo

---

<sup>17</sup> “Social space contains – and assigns (more or less) appropriate places to – (1) the *social relations of reproduction*, i.e. the bio-physiological relations between sexes and between age groups, along with the specific organization of the family; and (2) the *relations of production*, i.e. the division of labour and its organization in the form of hierarchical social functions. These two sets of relations, production and reproduction, are inextricably bound up with one another; the division of labour has repercussions upon the family and is of a piece with it; conversely, the organization of the family interferes with the division of labour. Yet social space must discriminate between the two – not always successfully, be it said – in order to ‘localize’ them. [...] The advent of capitalism, and more particularly ‘modern’ neocapitalism, has rendered this state of affairs considerably more complex. Here *three* interrelated levels must be taken into account: (1) *biological reproduction* (the family); (2) *the reproduction of labour power* (the working class *per se*); and (3) *the reproduction of the social relations of production* – that is, of those relations which are constitutive of capitalism and which are increasingly (and increasingly effectively) sought and imposed as such”.

alterado com a inserção das cotas, embora ainda permaneça como tema polêmico); alunos que não se adequam à disciplina escolar e às exigências de um ambiente de estudo e são sumariamente inseridos na inclusão excludente do sistema de ensino; etc. Os indivíduos que nestes espaços conseguem ingressar devem se reconhecer nele, constroem ali a sua identidade e, caso não consigam ter acesso ou caso tenham acesso e ali não se reconheçam, acabam sendo “expulsos” se não fisicamente, literalmente enxotados, ao menos passivamente, pela geração de um “mal-estar” (como os preconceitos étnicos e raciais) em participar de tal conglomerado de pessoas num dado espaço social.

Em terceiro lugar, com a afirmação de que o espaço social é um produto social, emerge a exigência de que seja produzido um conhecimento que desvele este processo de produção e essa realidade. Assim, o “[...] é esperado que o ‘objeto’ de interesse seja alterado de *coisas no espaço* para a *produção do espaço*, [...]” (Lefebvre, 1991, p. 36-37, tradução livre com original em francês)<sup>18</sup>, o que significa que não nos basta apenas descrever sumariamente aquilo que está presente no espaço, sendo necessário, portanto, descrever como se dá a produção do espaço. Neste sentido, Lefebvre (1991) considera que o espaço social não é meramente um conceito, mas uma categoria analítica extremamente profícua.

Associada a esta implicação, podemos chegar à quarta: se o espaço é produzido em um determinado processo que deve ser desvelado, devemos também considerar a sua historicidade, mas não por forma de uma análise sequencial e linear, e sim pela análise histórica do processo de desenvolvimento dos modos de produção, que pode até mesmo exigir novas inferências e esforços de periodização daqueles que se dedicam ao estudo histórico dos modos de produção e suas características.

Contudo, há forças que continuamente agem para escamotear a percepção de que o espaço social seja um produto social, garantindo desta maneira o distanciamento entre o espaço social e os usuários do espaço, os indivíduos que o produziram, que o secretaram. Esta dinâmica se dá pela ação de duas ilusões (Lefebvre, 1991): a da transparência, que entende o espaço social como inocente, como agente passivo que recebe os impactos da sociedade e simplesmente se molda de acordo com as necessidades daqueles que o produzem e não retroage de maneira alguma, sendo pacificamente analisado de relance e sem muito esforço; e a realista, influenciada pelos teóricos idealistas que promovem a compreensão de que as coisas possuem uma existência muito mais frágil do que as ideias, sendo assim, o espaço social, dotado de seus critérios físicos, seria altamente simplificado (o que nos leva de volta à ilusão da transparência),

---

<sup>18</sup> “[...] ‘object’ of interest must be expected to shift from *things in space* to the actual *production of space*, [...]”.

sendo esta última também alimentada pelos materialistas mecanicistas. Estas ilusões não agem isoladamente, tendo uma ação combinada:

[...] estas duas ilusões não entram em antagonismo uma com a outra [...] Pelo contrário, cada ilusão corporifica e nutre a outra. A mudança de uma para a outra, e o efeito tremulante ou oscilante que produzem, são tão importantes quanto uma das ilusões consideradas isoladamente. Os simbolismos que derivam da natureza podem obscurecer a lucidez racional [...] A aparente translucidez assumida pelas forças históricas e políticas em declínio (o Estado, nacionalismo) podem recrutar imagens fundamentadas na terra ou na natureza, na paternidade ou na maternidade. O racional é então naturalizado, enquanto a natureza se cobre de nostalgias que suplantam a racionalidade (Lefebvre, 1991, p. 30, tradução livre com original em francês)<sup>19</sup>.

Estas ilusões embotam a compreensão de que o espaço social, enquanto produção humana concreta, não pode ser considerado apenas mais uma das coisas dentro do escopo da produção social, apenas mais um produto de valor de uso temporalmente limitado. Apesar de ter sido produzido, é apenas a partir de seu interior que a produção social pode ocorrer, fazendo com que o espaço social não seja meramente passivo e sim ativo, retroagindo nos processos produtivos que ocorrem em seu interior, estejam eles relacionados ou não com a manutenção, produção ou reprodução do próprio espaço social. Isso quer dizer que os vários processos produtivos que se dão na sociedade e em seu interior devem ocorrer obedecendo à organização espacial previamente delimitada pela produção e reprodução do espaço de um determinado modo de produção dominante, com seus elementos circunscritos em suas localidades de reprodução biológica, reprodução da força de trabalho e reprodução das relações de produção. O que acaba escapando dessa lógica produtiva causa disrupção na lógica espacial e tem a potencialidade de impactar o espaço social como um todo, alterando sua formação e, por fim, retroagindo ao influenciar a continuidade de uma atividade humana que atenta contra o modo de produção dominante e, por isso, é frequentemente impedida de continuar<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> “[...] these two illusions do not enter into antagonism with each other [...] On the contrary, each illusion embodies and nourishes the other. The shifting back and forth between the two, and the flickering or oscillatory effect that it produces, are thus just as important as either of the illusions considered in isolation. Symbolisms deriving from nature can obscure the rational lucidity [...] The apparent translucency taken on by obscure historical and political forces in decline (the state, nationalism) can enlist images having their source in the earth or in nature, in paternity or in maternity. The rational is thus naturalized, while nature cloaks itself in nostalgias which supplant rationality”.

<sup>20</sup> Enquanto ações humanas que causam disrupção da lógica do espaço social podemos identificar ações e atividades que atentam contra o modo de produção capitalista. Assim, como nos mostrou a história, experiências socialistas foram sumariamente abafadas por diversas vias. Da mesma maneira, mais adequado ao enfoque de nosso trabalho, propostas educativas contra-hegemônicas encontram grande dificuldade de implementação e/ou efetivação. Mas atividades que em um determinado momento poderiam causar tormento à lógica organizativa do espaço social podem ser por ele absorvidas e redirecionadas: a influência político-partidário de organizações que levantam (ou levantaram) a bandeira proletária em sua inauguração e a abaixaram logo que chegaram ao poder, representa bem este acontecimento (retornaremos a esta questão em momento propício).

Considerando que o modo de produção capitalista não emerge do mais absoluto nada e que sucede outro modo de produção, assumimos que o espaço social é pré-existente ao modo de produção dominante, mas este não poderia existir caso não se apropriasse do espaço social dominado por outro modo de produção anteriormente, o que poderia ser retrocedido até a seguinte afirmação: a primeira conformação humana não poderia existir se não estivesse inserida no interior de um espaço, embora este espaço, de início, fosse natural e então transformado em espaço social pela ação das relações humanas e das forças de produção. Isso não quer dizer que a transformação dos espaços naturais teve fim: eles continuam a ser explorados e transformados, de naturais em outros tipos, de acordo com a intencionalidade daqueles que nele atuam, inclusive na sociedade capitalista. Assim, o que delimita a emergência de um espaço social adequado às necessidades de um modo de produção dominante não é apenas uma característica ou variável:

[...] espaço social é produzido e reproduzido em conexão com as forças de produção (e com as relações de produção). E estas forças, enquanto são desenvolvidas, não tomam um espaço pré-existente vazio ou neutro, ou um espaço determinado apenas pela geografia, clima, antropologia, [...] Um espaço social não pode ser adequadamente considerado apenas por sua natureza (clima, localidade) ou por sua história prévia. Nem o crescimento das forças de produção fazem emergir de qualquer forma causal direta um espaço particular ou um tempo particular. Mediações, mediadores, precisam ser levados em consideração: a ação de grupos, fatores relacionados ao conhecimento, à ideologia, ou ao domínio das representações. O espaço social contém uma grande diversidade de objetos, tanto naturais quanto sociais, [...] Estes ‘objetos’ são, portanto, não apenas coisas mas também relações. O trabalho social os transforma, rearranja suas posições nas configurações espaço-temporais sem necessariamente afetar a sua materialidade, seu estado natural (no caso, por exemplo, de uma ilha, um golfo, rio ou montanha) (Lefebvre, 1991, p. 77, tradução livre com original em francês)<sup>21</sup>.

Apesar da multiplicidade de fatores que influenciam a produção de um espaço social propriamente adequado às necessidades de um modo de produção dominante, é possível situar as características gerais de diferentes espaços sociais de acordo com as características neles impressas pelos seus respectivos modos de produção. Em primeiro lugar, como já mencionado, as sociedades humanas não iniciam o seu desenvolvimento e sua atividade social a partir do nada. O espaço em que os primeiros agrupamentos humanos viviam pode ser considerado um

---

<sup>21</sup> “[...] social space is produced and reproduced in connection with the forces of production (and with the relations of production). And these forces, as they develop, are not taking over a pre-existing, empty or neutral space, or a space determined solely by geography, climate, anthropology, [...] A social space cannot be adequately accounted for either by nature (climate, site) or by its previous history. Nor does the growth of the forces of production give rise in any direct causal fashion to a particular space or a particular time. Mediations, mediators, have to be taken in consideration: the action of groups, factors within knowledge, within ideology, or within the domain of representations. Social space contains a great diversity of objects, both natural and social, [...] Such ‘objects’ are thus not only things but also relations. [...] Social labour transforms them, rearranging their positions within spatio-temporal configurations without necessarily affecting their materiality, their natural state (as in the case, for instance, of an island, a gulf, river or mountain)”.

*espaço natural*, onde as qualidades materiais pouco foram alteradas e as transformações humanas, apesar de começarem a deixar marcas, possuíam pouca influência na conformação espacial geral (Lefebvre, 1991). Mas, a partir do momento que as marcas da atividade humana começam a se intensificar, ocorre a emergência do chamado *espaço absoluto*.

No espaço absoluto as populações humanas, que escolheram determinados espaços naturais de acordo com suas qualidades intrínsecas – proximidade de corpos de água, terra para cultivo, clima, relevo, etc. – e em seu decurso acabaram transformando tais qualidades com a ação do trabalho, veem a emergência de forças políticas por meio da mediação simbólica (Lefebvre, 1991). Estes espaços são produzidos, em um primeiro momento, sobre bases civis e religiosas. Aqueles que atuaram diretamente na produção do espaço absoluto não eram aqueles que o administravam, sendo assim, apesar dos artesãos contribuírem massivamente para a produção do espaço social em que todos viviam, sua organização acabaria, por exemplo, nas mãos de escrivãos, guerreiros, religiosos e monarcas (Lefebvre, 1991).

Com o avanço das sociedades e a chegada da acumulação primitiva um outro espaço social é produzido, sendo denominado *histórico*, onde:

[...] as forças da história esmagaram a naturalidade para sempre e sobre suas ruínas estabeleceram o espaço da acumulação (a acumulação de todos os recursos: conhecimento, tecnologia, dinheiro, objetos preciosos, obras de arte e símbolos). [...] Um ‘sujeito’ dominou este período: a cidade histórica do Ocidente, junto do interior por ela controlada. Foi durante este tempo que a atividade produtiva (trabalho) se tornou desassociada do processo de reprodução que perpetuava a vida social; [...] (Lefebvre, 1991, p. 49, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>22</sup>.

É no espaço histórico, portanto, que ocorre a disjunção das atividades humanas efetivadas pela divisão do trabalho. Este marco possibilita a produção de um novo espaço, aquele em que atualmente ainda vivemos, o *espaço abstrato*, cujo modo de produção dominante é o capitalista. A natureza que era predominante inicialmente, nos espaços naturais e até mesmo nos espaços absolutos (já que os símbolos que mediavam as relações sociais eram frequentemente orientados pela própria natureza e por elementos dela diretamente retirados), está em vias de completa degradação em prol dos desenvolvimentos tecnológico e econômico. A natureza negativa do trabalho, a destruição daquilo que é transformado, alcançou tal nível de desenvolvimento que os espaços naturais que restam estão apenas esperando uma oportunidade de exploração, considerando que o capitalismo precisa, até as últimas consequências, explorar

---

<sup>22</sup> “[...] the forces of history smashed naturalness forever and upon its ruins established the space of accumulation (the accumulation of all resources: knowledge, technology, money, precious objects, works of art and symbols). [...] One ‘subject’ dominated this period: the historical town of the West, along with the countryside under its control. It was during this time that productive activity (labour) became no longer one with the process of reproduction which perpetuated social life; [...]”.

os ambientes naturais para a produção de mais-valor e, para tal intento, força todas as barreiras e fronteiras possíveis, garantindo assim sua reprodução ampliada por meio de ações imperialistas.

No espaço social abstrato a divisão do trabalho é cada vez mais acentuada e as atividades consideradas abstratas são valorizadas em prol das atividades materiais, já que as primeiras são delegadas àqueles que planejam e organizam a produção e a reprodução do espaço social e as segundas são delegadas àqueles que atuam, materialmente, nesta reprodução (Lefebvre, 1991). É característica do espaço abstrato a supervalorização da racionalidade lógica formal, mesmo que a formação necessária para alcançá-la seja destinada somente a uma parcela da população, enquanto a outra pode minguar nas atividades eminentemente materiais e na estagnação social. A valorização da racionalidade lógica formal e do abstrato recaem na formação humana ao supervalorizar a linguagem abstrata, escrita, em detrimento de quaisquer outras formas de transmissão de conhecimento e de *cultura*. O tipo de conhecimento valorizado não é o crítico, mas sim o positivo, que é acalentado em uma cama de violência e de burocracia (Lefebvre, 1991). Em síntese,

O espaço abstrato funciona ‘objetivamente’, [...] Formal e quantitativo, ele apaga distinções, tanto aquelas que derivam da natureza e do tempo (histórico) como aquelas originadas no corpo (idade, sexo, etnia). [...] A forma dominante do espaço, aquela dos centros de riqueza e de poder, se esforça para moldar os espaços que domina (i.e espaços periféricos), e ela busca, muitas vezes de maneiras violentas, reduzir os obstáculos e a resistência que pode encontrar. Diferenças, por sua vez, são forçadas para as formas simbólicas de uma arte que é ela mesma abstrata (Lefebvre, 1991, p. 49, tradução livre com original em francês)<sup>23</sup>.

Para além de simplesmente homogeneizar a sociedade e apagar as suas diferenças, o espaço abstrato é também eminentemente violento, contudo, essa violência pode ser muitas vezes dissimulada:

O espaço abstrato, e espaço da burguesia e do capitalismo, atado como tal com a troca (de bens e mercadorias, assim como de palavras escritas e faladas etc.) depende do consenso mais do que qualquer espaço antes dele. Parece pouco necessário acrescentar que dentro deste espaço a violência nem sempre permanece latente ou escondida. Uma de suas contradições está entre a aparência de seguridade e a constante ameaça e, de fato, a ocasional irrupção da violência (Lefebvre, 1991, p. 57, tradução livre com original em francês)<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> “Abstract space functions ‘objectally’, [...] Formal and quantitative, it erases distinctions, as much those which derive from nature and (historical) time as those which originate in the body (age, sex, ethnicity). [...] The dominant form of space, that of the centres of wealth and power, endeavours to mould the spaces it dominates (i.e. peripheral spaces), and it seeks, often by violent means, to reduce the obstacles and resistance it encounters there. Differences, for their part, are forced into the symbolic forms of an art that is itself abstract”.

<sup>24</sup> “Abstract space, the space of the bourgeoisie and of capitalism, bound up as it is with exchange (of goods and commodities, as of written and spoken words etc.) depends on consensus more than any space before it. It hardly seems necessary to add that within this space violence does not always remain latent or hidden. One of its

As características do espaço abstrato que aqui elencamos são suficientes para associá-lo, definidamente, com as características da sociedade capitalista expostas neste trabalho nas seções anteriores. Contudo, se tamanhas contradições e problemas são encontrados no interior de uma sociedade capitalista, que foi capaz de produzir um espaço social específico para sua própria reprodução e produção, para onde seria possível rumarmos? Assim como houve diversas transformações dos espaços, do natural até o abstrato, não é possível esperar que tenhamos alcançado o fim da história. O espaço para o qual poderíamos dirigir nossa luta é denominado, por Lefebvre (1991), *espaço diferencial*<sup>25</sup>. Neste espaço, que deve ser produzido por uma sociedade cujo modo de produção difere do capitalista, as diferenças sociais não seriam mais suprimidas para dar lugar à homogeneização, a divisão do trabalho seria supressumida e, enfim, seria possível uma formação humana omnilateral, com lugar não apenas para a produção humana livre de acordo com as necessidades sociais, mas também para a criação<sup>26</sup>. Este espaço diferencial nada mais é do que o espaço produzido pela sociedade comunista e, assim sendo, apenas poderá ser produzido com a intensificação das contradições vistas no espaço abstrato posteriormente a um processo revolucionário, adequando o espaço social às novas necessidades produtivas das populações humanas, tem como sua base fundante relações sociais em todo discrepantes das capitalistas:

Neste contexto [...] uma nova sociedade pode apenas ser definida como uma reviravolta do mundo de cabeça para baixo. Mas como poderia o que está vivo se

---

contradictions is that between the appearance of security and the constant threat, and indeed the occasional eruption, of violence”.

<sup>25</sup> A tipologia oferecida por Lefebvre que distingue os espaços sociais de acordo com os distintos modos de produção dominantes ao longo do devir histórico em natural, absoluto, histórico, abstrato e diferencial, nada mais é do que uma tentativa de sistematizar as características principais de cada uma destas produções. É também bastante óbvio que o autor utiliza como pano de fundo, em sua exposição, uma progressão histórica característica da Europa e não necessariamente adaptável à realidade brasileira, já que aqui a revolução burguesa não ocorreu da mesma forma como a ocorrida no território europeu (Fernandes, 1976), o que também poderíamos compreender em relação à América Latina. De fato, a progressão dos espaços pode não ter ocorrido de uma mesma maneira em todas as situações que analisarmos, contudo, o espaço abstrato atualmente busca se apossar de todos aqueles espaços por ele ainda não dominados, tornando-os sujeitos ao capitalismo, e a única saída que podemos encontrar é a saída comunista, para onde aponta o espaço social diferencial, daí a validade da adoção desta interpretação da obra de Lefebvre. Além disso, vale notar, os diferentes espaços sociais podem ser encontrados em um mesmo tempo histórico, em diferentes níveis de desenvolvimento e, ainda, como um espaço social suprassume o anterior, há uma manutenção de aspectos na transformação de um para o outro.

<sup>26</sup> Como já explicitado na segunda seção, de maneira geral, podemos assumir que a natureza cria e o ser humano produz, já que a teleologia da atividade humana não está presente na natureza. Contudo, podemos também assumir que o trabalho humano pode gerar produtos (oriundos da produção) e obras (oriundas da criação), sendo estes primeiros aqueles comercializados extensivamente na circulação capitalista e os segundos, por exemplo, as grandes obras de arte produzidas pela humanidade. Estas últimas não possuem uma funcionalidade explícita nos processos produtivos, assim como os produtos, mas são produzidas pelo trabalho humano e são valiosas no que se refere à riqueza sócio-cultural que guardam em seu interior. As obras são cada vez mais deixadas de lado pois seu valor de uso não se coaduna com o exigido pelo modo de produção capitalista, e seu valor de troca apenas se realiza quando a apreciação estética se torna fugaz e superficial, adequada aos períodos de pausa e de fácil alívio dos processos produtivos (como grande parte dos filmes estadunidenses). O afirmado neste ponto do texto, portanto, remete à necessidade de que o trabalho não apenas produza produtos, mas que também crie suas obras.

apoderar do que está morto? A resposta é: por meio da produção do espaço, onde o trabalho vivo pode produzir algo que não é mais uma coisa, nem simplesmente um conjunto de ferramentas, nem simplesmente uma mercadoria. No espaço as necessidades e desejos podem reaparecer como tal, influenciando tanto o ato de produção como seus produtos. [...] No e por meio do espaço, o trabalho pode brilhar através do produto, o valor de uso pode ganhar vantagem sobre o valor de troca: apropriação, virando o mundo de cabeça para baixo, pode (praticamente) conquistar domínio sobre a dominação, assim como o imaginário e o utópico podem incorporar (ou ser incorporados) no real (Lefebvre, 1991, p. 348, tradução livre com original em francês)<sup>27</sup>.

Lançar para o futuro a necessidade de produção de um espaço social reservado à sociedade comunista pode parecer utópico em um primeiro momento, contudo, nada mais é do que o esforço de uma projeção possível no horizonte de possibilidades da vida humana. Além disso, todos os espaços sociais aqui mencionados (com exceção do natural) precisaram se adequar, primeiramente, a um espaço pré-concebido e então adaptá-lo, via transformação, em um espaço propício para a sua produção e reprodução características. Assim,

Qualquer luta contemporânea que visa a reconstrução do processo social precisa confrontar o problema de como derrubar as estruturas (física e institucional) que o livre mercado produziu enquanto propriedades relativamente permanentes do nosso mundo. Embora desafiadora, a tarefa não é impossível. A agenda revolucionária do neoliberalismo conseguiu avançar muito no que se refere às mudanças física e institucionais nestes últimos vinte anos [...] Então porque nós não podemos vislumbrar mudanças igualmente dramáticas (embora apontando para uma direção diferente) enquanto buscamos por alternativas? (Harvey, 2000, p. 186, tradução livre)<sup>28</sup>.

Como o próprio nome evidencia, este espaço futuro pelo qual precisamos lutar e pensar no que é necessário para sua produção, o espaço diferencial, é marcado pelo fim da homogeneização social e pela prevalência das diferenças que englobam os indivíduos. Tendo em vista a defesa da diferença que é realizada atualmente pelo ideário pós-moderno e pelas chamadas filosofias da diferença, é importante situarmos de que maneira a diferença defendida por nós se destaca da defesa pela diferença a qualquer custo enquanto parâmetro fulcral para a vida social que reside nas correntes pós-modernas e que acaba permitindo, por exemplo, a negação da categoria da totalidade e a afirmação exacerbada da “verdade” presente em cada um

---

<sup>27</sup> “In this context [...] a new society can only be defined as a turning of the world upon its head. But how could what is alive lay hold of what is dead? The answer is: through the production of space, whereby living labour can produce something that is no longer a thing, nor simply a set of tools, nor simply a commodity. In space needs and desires can reappear as such, informing both the act of producing and its products. [...] In and by means of space, the work may shine through the product, use value may gain the upper hand over exchange value: appropriation, turning the world upon its head, may (virtually) achieve dominion over domination, as the imaginary and the utopian incorporate (or are incorporated into) the real”.

<sup>28</sup> “Any contemporary struggle to envision a reconstruction of the social process has to confront the problem of how to overthrow the structures (both physical and institutional) that the free market has itself produced as relatively permanent features of our world. Though daunting, that task is not impossible. The revolutionary agenda of neoliberalism has accomplished a lot in the way of physical and institutional change these last twenty years [...] So why, then, can we not envision equally dramatic changes (though pointing in a different direction) as we seek for alternatives?”.

dos grupos culturais que perambulam o mundo, uma em pé de igualdade com a outra, sem a mínima possibilidade de estabelecer qual chegaria mais próximo do real verdadeiro, já que todas estão certas em seu próprio microcosmo.

A luta por um espaço diferencial e pela valorização das diferenças se refere à necessidade de que as relações sociais entre os indivíduos sejam as mais diversas possíveis, o que não significa desmerecer as particularidades, ou seja, as relações que os organismos biológicos mantêm com o espaço em que vivem (Lefebvre, 2014c). As diferenças sociais não são suficientes para definir o ser humano, já que este é um ser vivo e, conseqüentemente, estabelece relações biológicas com o espaço em que vive, de maneira que compreender o ser humano enquanto ser eminentemente social e definido por suas diferenças culturais seria ignorar completamente as particularidades necessárias para a manutenção de seu sociometabolismo, já que mesmo a vida social do indivíduo e seus valores culturais estão diretamente relacionados com a disposição de elementos físicos no espaço em que vivem. Dito de outra maneira, a negação do caráter biológico presente em qualquer ser vivo, que o faz ser dependente do espaço em que vive até certo nível, seja ele natural ou produzido por um determinado modo de produção, nada mais é do que advogar por uma percepção fragmentária da realidade.

Ao prezar pelas diferenças sociais e culturais e desmerecer as particularidades do ser humano em relação ao espaço em que vive, as correntes pós-modernas atuam em prol da homogeneização e não da valorização das diferenças: o homogêneo, ao invés de ser propagado pelo nivelamento sócio-econômico, típico da sociedade capitalista, é propagado por meio do nivelamento sócio-cultural, isolando e individualizando grupos sociais que não possuem mais nenhuma fagulha de elemento totalizante e encontram grande dificuldade de interpenetração uns nos outros. Assim, no interior do modo de produção capitalista, com o ideário liberal promovendo a homogeneização econômica e o ideário pós-moderno a homogeneização cultural, temos uma relação que garante a impossibilidade da emergência de lutas revolucionárias, utilizando para isso a falta de identidade e de diálogo entre diferentes grupos.

A busca pelo espaço diferencial significa, desta maneira, a busca por um espaço social altamente diverso que propicie ao seu usuário a oportunidade de perambular por diferentes ambientes e assim vivenciar a riqueza das experiências humanas, contando ainda com uma formação multilateral de sua individualidade. Como sabemos, a homogeneização provocada pelo espaço social abstrato não permite que o indivíduo trafegue por diferentes ambientes, estando ele localizado objetivamente naqueles em que deve se reproduzir biologicamente,

reproduzir sua força de trabalho e reproduzir as suas relações de produção, da maneira mais unilateral possível.

Neste ponto da exposição, explicitados os diferentes espaços sociais e sua ancoragem no modo de produção dominante, bem como relembrando as afirmações feitas anteriormente de que o conhecimento poderia ser utilizado como fio condutor para chegarmos do espaço social à vida cotidiana e de que o espaço social utiliza o conhecimento para sua produção e reprodução, podemos nos perguntar: de que maneira podemos estabelecer uma relação concreta entre espaço social, conhecimento e vida cotidiana? Para isso, utilizaremos duas tríades categoriais a partir da obra de Lefebvre (1991): de um lado, prática espacial, representações do espaço e espaços de representação e, de outro, os espaços concebido, percebido e vivido.

É por meio da *prática espacial* que a vida cotidiana ocorre efetivamente, estando cada membro da sociedade atuando em seu interior produzindo e reproduzindo o espaço social em que vive ao garantir a secreção e coesão das condições de produção. A prática espacial nada mais é do que a prática social inserida em um determinado espaço social e remete, desta maneira, ao espaço *percebido* pelo indivíduo. Com as *representações do espaço* podemos concatenar os inúmeros esforços dispendidos por aqueles que buscam compreender o espaço social, a realidade em que vivem, produzindo assim conhecimento científico, filosófico e artístico. As representações do espaço remetem diretamente ao espaço *concebido*. Por fim, é nos *espaços de representação* onde reside o reino da imediatez, não havendo aqui uma análise crítica do espaço, prevalecendo análises empírico-descritivas. Os espaços de representação estão relacionados com o espaço *vivido*. No desenrolar da vida cotidiana os usuários do espaço passam pela prática espacial, pelas representações do espaço e pelos espaços de representação, embora cada um dos espaços sociais de acordo com seu modo de produção dominante privilegie uma ou outra destas dimensões, fazendo com que os indivíduos nela permaneçam por maior tempo.

Sobre os espaços concebido, percebido e vivido, podemos considerar a seguinte alegoria:

Buscando compreender os três momentos do espaço social, pode ajudar a consideração do *corpo*. [...] Considerada de maneira geral, a prática social pressupõe o uso do corpo: o uso das mãos, membros e de órgãos sensoriais, e os gestos do trabalho e de atividades não relacionadas ao trabalho. Este é o reino do *percebido* (a base prática da percepção do mundo externo, em termos psicológicos). Já para as *representações do corpo*, estas derivam de um conhecimento científico acumulado, disseminado com uma mistura de ideologia: do conhecimento de anatomia, de fisiologia, da doença e de sua cura, e das relações do corpo com a natureza e com seu

entorno ou ‘meio’ (Lefebvre, 1991, p. 40, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>29</sup>.

O indivíduo, portanto, *vive* em um determinado espaço e ali realiza as suas funções sociais, garantindo por meio de sua prática espacial a manutenção de suas próprias condições materiais de existência mas, ao fazê-lo, também contribui para a garantia das condições materiais de existência do próprio espaço em que vive, estando ele consciente ou não deste fato, esteja ele *percebendo* ou não o significado de sua prática espacial, dependendo da *concepção* por ele nutrida ao adentrar suas atividades. No decurso de sua vivência, ele poderá *perceber* o espaço social de distintas maneiras, dependendo do acesso por ele obtido do espaço *concebido*. A educação escolar capitalista, por sua vez, busca garantir que o indivíduo tenha contato principalmente com os espaços de representação, fazendo com que vivam assim na imediaticidade empírica do espaço social em que residem. É então garantido que a prática espacial seja realizada de forma menos consciente possível, de maneira puramente fatalista, desempenhando uma função que foi a ele delegada e que possa, de tempos em tempos, desafogar suas frustrações em atividades esvaziadas de lazer ou, em meio à sua vida familiar (particular), esquecer ou descontar suas frustrações advindas do ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, promove um distanciamento da formação humana que propaga em relação ao espaço concebido, já que ali reside uma análise crítica do espaço social em que vive.

A vida cotidiana forma e integra os espaços de representação, por estar intimamente relacionada com a imediaticidade prática. Contudo, isso não significa dizer que a vida cotidiana pode ser considerada perdida e inundada de maneira irrecuperável pela imediaticidade e, considerando que estamos aqui argumentando sobre a vida cotidiana na sociedade capitalista, em um pleno estado de alienação e estranhamento. A prática espacial, as representações do espaço e os espaços de representação são dimensões constituintes de qualquer espaço social, sendo assim, em qualquer espaço social a vida cotidiana estaria relacionada mais intimamente com o reino da imediaticidade, que se refere aos espaços de representação. Se o que almejamos é a transformação da sociedade capitalista rumo à transição socialista, é preciso assumirmos que a vida cotidiana não possa mais ser inundada *somente* pela imediaticidade e pela interpretação rasa, superficial e meramente empírica do espaço social, lutando por seu livre

---

<sup>29</sup> “In seeking to understand the three moments of social space, it may help to consider the *body*. [...] Considered overall, social practice presupposes the use of the body: the use of hands, members and sensory organs, and the gestures of work as of activity unrelated to work. This is the realm of the *perceived* (the practical basis of the perception of the outside world, to put it in psychology’s terms). As for *representations of the body*, they derive from accumulated scientific knowledge, disseminated with an admixture of ideology: from knowledge of anatomy, of physiology, of sickness and its cure, and of the body’s relations with nature and with its surroundings or ‘milieu’. Bodily *lived* experience, for its part, maybe both highly complex and quite peculiar, because ‘culture’ intervenes here, with its illusory immediacy, via symbolisms and via the long Judaeo-Christian tradition, [...]”.

acesso e câmbio aos espaços de representação, enriquecendo dessa forma sua prática espacial em prol da produção de um espaço diferencial. A atividade espontânea que emerge de uma vida cotidiana agora enriquecida reflete a formação omnilateral que ela obteve e não, como na sociedade capitalista, se torna um reflexo do espontaneísmo impensado. Não há, portanto, escapatória da vida cotidiana, não há possibilidade de nos livrarmos da imediaticidade do cotidiano. O que devemos almejar é o enriquecimento da vida cotidiana com o acesso aos espaços de representação e ao espaço concebido.

Contudo, como já argumentado, a estrutura da sociedade capitalista, ao tratar o conhecimento como força produtiva, afasta o proletariado da apropriação do espaço concebido e fornece a ele apenas migalhas de sua totalidade, necessárias para que ele possa realizar a sua prática espacial, contribuir para a produção do espaço capitalista e viver seu cotidiano da maneira mais imediata e superficial possível. A maneira pela qual o espaço abstrato logra êxito em afastar os espaços de representação das mãos da população se dá por meio da generalidade (já comentada) da cultura. Assim, o espaço social capitalista utiliza largamente representações simbólicas para garantir a coesão das relações de produção e de reprodução (Lefebvre, 1991). Vale especificar, neste momento, o que seriam estes símbolos e, para tal intento, utilizaremos também sua comparação com signos e sinais, de acordo com a teoria dos campos semânticos de Lefebvre (2014b).

Os *sinais* podem ser emitidos por variadas fontes e devem ter um efeito condicionante no indivíduo que o recebe bastante claro, que não exija esforço consciente, sendo direto, objetivo e altamente racional, assim como os comandos enviados ao desempenho de uma máquina qualquer. Podemos, ainda, comparar os sinais, dentro do campo educativo, com as experiências propostas por Skinner (1975) com suas máquinas de ensinar, onde um determinado evento durante a realização de uma atividade qualquer deve estimular positiva ou negativamente o aluno que com ela mantém contato.

É importante notar que esta mesma proposta utilizada pelas máquinas de ensinar de Skinner também são propagadas em ampla escala nos ambientes virtuais de aprendizagem de cursos à distância: certos exercícios são propostos ao estudante e estes, ao errarem, recebem uma pontuação baixa, por vezes a indicação objetiva de onde erraram, e a chance de tentar mais uma vez, condicionando-os ao acerto. Podemos também notar a existência destes sinais na sinalização de trânsito com a utilização, nos semáforos, das cores verde, amarelo e vermelho, indicando direta e objetivamente passagem livre, atenção para a passagem e passagem impossibilitada.

Os *símbolos*, na direção contrária dos sinais, não são objetiva e diretamente apropriados pelos indivíduos, já que agem em suas emoções e sensações. Eles possuem a capacidade mágica de unir dois indivíduos que, aparentemente, seriam extremamente distintos dada sua razoável imutabilidade ao longo do tempo, sendo assim, se distanciam da racionalidade presente nos sinais. Podemos utilizar como exemplo o sinal da cruz utilizado pelos católicos: possui o poder de um símbolo, havendo nele uma grande significação histórico-cultural por trás de uma porção de gestos, e por meio dele pessoas de várias regiões do mundo podem se identificar umas às outras em relação ao que acreditam de acordo com suas crenças religiosas. A natureza simbólica é abstrata e usualmente dogmática.

Por fim, os *signos* podem ser melhor representados pelo signo por excelência, a linguagem, que nada mais é do que a culminância elaborada da palavra. A linguagem, por sua vez, não pode se manter fechada e racionalizada como os sinais, e nem fechada e emocionada como os símbolos, ela mantém uma abertura relativa: se fecha no que se refere às normas e regras gramaticais, o que garante coesão e compreensão do uso da palavra por um na interpretação pelo outro, mas deve se manter aberta ao longo do tempo histórico, adquirindo mudanças oriundas da sociedade. Os signos, por sua vez, auxiliam na realização de tarefas psicológicas sendo utilizados como elementos mediadores, de caráter abstrato, na realização de uma determinada atividade e, por preverem adequação do indivíduo ao signo, promovem novos atributos às funções psíquicas humanas, lançando-as a um nível qualitativamente maior (Martins, 2013). O domínio dos signos é fundamental para que o indivíduo alce aos níveis mais elevados do desenvolvimento intelectual humano, na forma do pensamento em conceitos.

O contato com sinais, símbolos e signos é frequente na vida cotidiana. Contudo, em decorrência das características do tempo histórico e do espaço social em que são empregados, pode ocorrer um deslocamento de um para o outro, fazendo com que um signo possa, eventualmente, se tornar um símbolo no que se refere à sua funcionalidade formativa, e vice-versa. Para exemplificar o afirmado, utilizaremos o decurso da vida de um indivíduo. No início do desenvolvimento das crianças os sinais podem ser extensivamente utilizados, já que a criança se norteia no mundo por meio de estímulos recebidos e respondidos de maneira mais ou menos mecânica. Ao começar a ter contato com a cultura tem início a apropriação dos símbolos culturais e dos signos, sendo que os primeiros são mais efetivamente incorporados dada a imediatividade de sua utilização e de sua incorporação no modo de vida da família e da sociedade em que a criança está inserida.

Com a apropriação cada vez mais significativa dos signos e com a entrada na educação escolar, que propiciaria o contato com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos,

sofrendo sucessivas transformações em suas estruturas cognitivas, é possível alcançar o desenvolvimento do pensamento em conceitos, onde o pensamento abstrato e sua consequente objetivação se tornam condizentes com a complexidade alcançada pela humanidade neste campo.

Contudo, a educação escolar capitalista atua na contramão desta lógica e propaga deliberadamente o deslocamento funcional entre sinais, símbolos e signos: ao invés de defender uma educação que promova a formação omnilateral do indivíduo, que exige o domínio de signos e a elevação para o pensamento em conceitos, a transmissão de conhecimento pode tomar a forma de sinais, interpretados e assimilados mecanicamente pelos estudantes.

O que também pode ocorrer é o deslocamento do trabalho com signos para o trabalho com símbolos, fazendo com que o conhecimento transmitido na educação escolar seja mágico, imutável e dogmático, culturalmente localizado, eminentemente abstrato e deslocado (muitas vezes) da realidade material, se não em sua utilização prática imediata. O resultado destes processos é a inaptidão daqueles que são formados no que se refere à análise crítica da sociedade e, assim, também os impede de interferir nesta realidade com o intuito de transformá-la.

A utilização de uma estratégia educativa que torna a transmissão de conhecimentos em educação de sinais é menos efetiva do que aquela que a torna uma educação simbólica, já que os sinais servem apenas para o progresso do indivíduo ao longo dos anos escolares e para a realização de funções mecânicas e simplificadas no mundo do trabalho – o que pode ser claramente percebido pela prática de “decorar” um conteúdo para uma atividade avaliativa, recebendo um reforço positivo na forma de nota e seguindo adiante no percurso supostamente acadêmico, ou um reforço negativo, acatando uma reprova – enquanto que os símbolos podem (e devem) ser incorporados e levados para a vida extraescolar, formando uma tal estrutura de pensamento que se torna em si avessa à mudança, dogmática e pouquíssimo racional. Desta maneira, tornando os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em símbolos e utilizando tais representações simbólicas para promover sua transmissão ao longo das gerações, é possível garantir que os indivíduos promovam sua prática espacial futura, enquanto agentes de produção e reprodução das relações de produção capitalistas, limitados às representações do espaço e apenas esbarrando, quando necessário, nos espaços de representação.

Assim, as representações simbólicas que, então, garantem a manutenção do modo de produção capitalista, integram um pacote ideológico que será apresentado de geração em geração. Mas,

O que é uma ideologia sem um espaço ao qual ela se refere, um espaço que ela descreve, cujos vocabulário e ligações ela faz uso, e cujo código ela corporifica? O

que restaria de uma ideologia religiosa – a Judaico-Cristã, digamos – se ela não fosse baseada em lugares e seus nomes: igreja, confessionário, altar, santuário, tabernáculo? O que restaria da Igreja se não existissem igrejas? A ideologia cristã, [...] criou os espaços nos quais ela perdura. Falando de maneira mais geral, o que chamamos ideologia apenas pode alcançar consistência ao intervir no espaço social e em sua produção, e assim neles assumir seu corpo. Podemos dizer que a ideologia *per se* consiste, principalmente, em um discurso colocado sobre o espaço social (Lefebvre, 1991, p. 44, tradução livre com original em francês)<sup>30</sup>.

A ideologia, desta maneira, não pode ser considerada um ente meramente abstrato, um pacote de ideias que soçobra a sociedade, já que são corporificadas no espaço social e nele atuam drasticamente:

Com certeza, a ideologia e as práticas do neoliberalismo competitivo realizam seu efetivo e pífido trabalho dentro de grandes instituições – a mídia e as universidades – que moldam o contexto imaginativo em que vivemos. Elas fazem isso com quase ninguém percebendo. A correção política imposta pelo poder monetário bruto (e a lógica da competição de mercado) fez muito mais para censurar a opinião destas instituições do que as repressões veladas do Macartismo jamais fizeram (Harvey, 2000, p. 155-156, tradução livre)<sup>31</sup>.

É possível realizar, até o momento presente, diversas inferências que se concatenam umas às outras: a educação escolar lida com a transmissão do conhecimento; na sociedade capitalista a transmissão do conhecimento na educação escolar está contaminada pela necessidade de reprodução das relações de produção e de sua coesão pela reprodução das representações simbólicas via ideologia; a reprodução das relações de produção apenas pode se manter se ocorrer uma prática espacial que de fato produza o espaço abstrato necessário ao modo de produção capitalista, o que ocorre no espaço vivido, no nível dos espaços de representação, onde impera o símbolo; por fim, nos resta compreender, como a reprodução do espaço capitalista se relaciona com a vida cotidiana? E como a vida cotidiana, por sua vez, pode se relacionar com uma educação escolar transformadora se está imersa na lógica reprodutiva do espaço social abstrato? Endereçaremos respostas a estes questionamentos no próximo item, tendo como ponto de partida os mecanismos de reprodução no interior da sociedade capitalista.

---

<sup>30</sup> “What is an ideology without a space to which it refers, a space which it describes, whose vocabulary and links it makes use of, and whose code it embodies? What would remain of a religious ideology – the Judaeo-Christian one, say – if it were not based on places and their names: church, confessional, altar, sanctuary, tabernacle? What would remain of the Church if there were no churches? The Christian ideology, [...] has created the spaces which guarantee that it endures. More generally speaking, what we call ideology only achieves consistency by intervening in social space and in its production, and by thus taking on body therein. Ideology *per se* might well be said to consist primarily in a discourse upon social space”.

<sup>31</sup> “To be sure, the ideology and practices of competitive neoliberalism do their quietly effective and insidious work within the major institutions - the media and the universities - that shape the imaginative context in which we live. They do so with hardly anyone noticing. The political correctness imposed by raw money power (and the logic of market competition) has done far more to censor opinion within these institutions than the overt repressions of McCarthyism ever did”.

## 5.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR CAPITALISTA E REPRODUÇÃO: EM BUSCA DE UMA SAÍDA

[...] preocupa-me fazer brilhar a vida / não em palavras, mas nos próprios atos!  
(Sófocles, 2016a, p. 91, v. 1143-1144).

Iniciaremos este item com a seguinte afirmação: a reprodução é condição *sine qua non* de qualquer modo de produção (Althusser, 2008)<sup>32</sup>, incluídos neste processo consideramos a reprodução biológica, a reprodução da força de trabalho e a reprodução das relações de produção. Não há formação social que possa prosperar frente ao tempo histórico se não consegue estabelecer ao menos uma ordem, uma organização geral, para que a reprodução do modo de produção sobre suas bases atuais se mantenha. Desta maneira, seria impossível compreender a dinâmica de um determinado modo de produção, ou a dinâmica da sociedade capitalista em que vivemos ou, ainda, a conformação do espaço abstrato capitalista, se não o fizermos fornecendo centralidade à categoria da reprodução:

As evidências tenazes (evidências ideológicas do tipo empirista) exclusivamente do ponto de vista da *produção*, até mesmo da simples *prática* produtiva (em si mesma abstrata em relação ao processo de produção), fazem corpo de tal forma com nossa “consciência” cotidiana que é extremamente difícil, para não dizer quase impossível, elevar-nos *ao ponto de vista da reprodução*. No entanto, fora desse ponto de vista, tudo permanece abstrato (mais do que parcial: deformado) – até mesmo no nível da produção e, por maior força de razão, da simples prática (Althusser, 2008, p. 82, grifos no original).

A reprodução de um modo de produção não pode ser considerada, portanto, como apenas mais um evento que ocorre no interior de um determinado modo de produção e que contribui parcialmente para a sua manutenção. Tampouco pode ser uma categoria que deixa de ser abordada quando falamos de produção: não há produção sem a expectativa da reprodução! Se um modo de produção, ao produzir o seu espaço social, não estabelece as condições de sua própria reprodução, ele com toda a certeza fenecerá e legará ao futuro apenas os destroços de sua existência passageira na história da humanidade (Lefebvre, 1991). No que se refere à reprodução das relações de produção, é preciso notar que ela não se estabelece localmente, sua área de atuação é global, já que os produtos que são produzidos em uma determinada localidade

---

<sup>32</sup> Quando se utiliza Althusser para tratar sobre a reprodução, é muito comum nos depararmos com a citação ao clássico ensaio publicado na revista *La Pensée*, em 1970, nomeado “Idéologie et appareils idéologiques d’Etat” ou, como publicado no Brasil, “Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado”. Contudo, este ensaio foi publicado tendo como fonte um manuscrito denominado “Sobre a reprodução dos aparelhos de produção”. Todas as ideias expostas no famoso ensaio de 1970 estão presentes neste manuscrito e nele, por sua vez, tais ideias são muito mais aprofundadas e contextualizadas. Por isso, utilizaremos como referência a obra de Althusser (2008) denominada “Sobre a reprodução”, que inclui o manuscrito e o ensaio, pois nos permite abordar melhor o pensamento do autor, sem o risco de uma interpretação reducionista e injusta de suas reflexões.

são apropriados por outra localidade, podendo ser ela muito ou pouco distante, desde que garanta que, no próximo ciclo produtivo, o que foi utilizado na produção de um determinado produto tenha sido repostado para não embargar o processo como um todo (Althusser, 2008). Aqui estaria subentendida a reprodução das condições materiais de produção, dos produtos e meios necessários à produção e que seriam utilizados como tal pelos trabalhadores. Já a reprodução da força de trabalho se dá pela garantia de que os trabalhadores consigam, minimamente, alcançar condições materiais de sobrevivência, o que ocorre pelo salário a eles concedido e que, por sua vez, para além de oferecer um poder de compra, pode variar de acordo com o tempo histórico analisado, com o desenvolvimento da luta de classes e com a cultura local (Althusser, 2008). A reprodução biológica, por fim, é muito mais intimamente relacionada com os valores culturais de um determinado grupo social e se relaciona com a estrutura e vivência da (típica) família nuclear capitalista.

Até então, o que estamos afirmando bem que poderia ser completamente abstrato, já que simplesmente afirmar que a reprodução ocorre não nos indica a concreticidade de sua ocorrência. Ora, o que garante a concreticidade da reprodução capitalista e, também, o que garante que o domínio dos representantes do capital seja exercido sobre os trabalhadores, é o poder estatal. O *poder de Estado* é exatamente o centro no qual está situada a encarnizada luta de classes (Althusser, 2008): seu resultado define aqueles que conseguem tomar este poder para si e, assim, voltar para a população este poderio (obviamente, a forma com a qual o poder seria direcionado em um governo socialista seria distinta daquela utilizada pelo governo capitalista), o que significa tomar a dianteira na organização espacial da produção; dito de outra maneira, a conquista do poder de Estado significa a conquista da organização, da produção e da reprodução do espaço social.

O Estado capitalista, por sua vez, para garantir o seu poder, utiliza largamente de um aparelho repressor, nos quais constam “[...] o governo, a administração, as forças armadas, a polícia, os tribunais, as prisões, [...]” (Althusser, 2008, p. 116) e de aparelhos ideológicos de Estado, tais como os aparelhos escolar, familiar, religioso, político, sindical, da informação, da edição-difusão e cultural (Althusser, 2008)<sup>33</sup>. Estes dois aparelhos atuam conjuntamente na manutenção do poder de Estado: o aparelho repressor se apresenta exibindo uma violência aberta, evidente, já os aparelhos ideológicos se apresentam exibindo uma violência latente.

---

<sup>33</sup> O próprio Althusser (2008) admite que esta enumeração dos aparelhos ideológicos não é exaustiva e que permanece provisória, podendo assim ser alterada (principalmente no que se refere aos aparelhos de edição-difusão e cultural, que ele pensa poder pertencer na verdade ao mesmo aparelho, embora não tenha certeza, ao menos na ocasião de sua escrita).

Como já argumentado, a violência latente é muito mais eficiente, conseguindo se esgueirar na prática social muitas vezes sem nem ao menos ser notada.

Um aparelho ideológico de Estado pode ser definido como:

*[...] um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (Althusser, 2008, p. 119, grifos no original).*

Isso significa que cada um dos aparelhos ideológicos de Estado mencionados acima possui, abrigados dentro de si, instituições, organizações e práticas que o constituem enquanto sistema. Logo, qualquer aparelho ideológico não se coloca no espaço social enquanto entidade una, ela sempre se desdobra em várias que, juntas, proporcionam coesão a todo o aparelho. No interior das instituições, organizações e práticas, a ideologia é transmitida de um para outro, dependendo da especificidade de transmissão de cada aparelho: no escolar, a intenção é a transmissão da ideologia de Estado para as próximas gerações; no de edição-difusão e no cultural, a intenção é nutrir o espírito do povo com a ideologia de Estado ao longo do tempo, alimentando frente às adversidades da vida cotidiana o ânimo para seguir em frente, fazendo uso massivo das mídias de massa (obrigatoriamente, em tempos atuais, devemos considerar inseridas neste escopo também as mídias virtuais, veiculadas exclusivamente pela internet); como exemplos.

A ideologia, realizada nos aparelhos ideológicos, não ocorre abstratamente, já que todo aparelho ideológico de Estado está ancorado na materialidade. Althusser nos fornece diversos exemplos de como ocorreria esta ancoragem na materialidade em alguns aparelhos ideológicos: no familiar, é permitida a reprodução biológica da força de trabalho, bem como sua criação e adestramento iniciais (que se complementariam posteriormente no aparelho escolar), podendo ainda constituir uma unidade de produção, mesmo no interior da sociedade capitalista (o que ocorre, por exemplo, na agricultura familiar), e constitui uma unidade de consumo; no cultural, o aparelho é ancorada em diversas práticas, como cinema, teatro, televisão, etc.; no político e sindical a ancoragem se dá por meio da luta de classes<sup>34</sup>.

Os aparelhos ideológicos de Estado, exatamente por se apresentarem portando um tipo latente de violência, podem passar a breve impressão de fragilidade, em que eles poderiam

---

<sup>34</sup> Com essa afirmação, buscamos simplesmente levar à compreensão de que o principal fator de ancoragem dos aparelhos político e sindical se dá na luta de classes, o que não significa que a luta de classes não está presente, em suas variadas formas, em todos os outros aparelhos ideológicos.

facilmente ser atacados e tomados de assalto em uma intempestiva revolucionária. Mas este é um engano. Althusser (2008) cita o esforço de Lenin que, após o estopim do período revolucionário russo, conseguiu se desvencilhar dos aparelhos repressores de Estado, contudo, precisou em muito se esforçar, junto de um grande contingente de revolucionários, para conseguir lidar com os aparelhos ideológicos de Estado que ainda persistiam: com a permanência destes aparelhos, a ideologia de Estado dominante que os fundou ainda permanece sendo difundida e, então, o movimento revolucionário pode avançar apenas na superfície, deixando incólume as relações sociais de caráter capitalista que, por sua vez, empestieiam a vida cotidiana e, pela prática espacial, continuam a produzir um espaço social abstrato, contaminando a produção de um possível espaço diferencial<sup>35</sup>. Se não há um tratamento adequado em relação aos aparelhos ideológicos de Estado, a continuidade do processo revolucionário é interrompida dada a transmissão da ideologia capitalista, mesmo que aqueles que a recebam não a notem:

Sobre as diferentes formas da propriedade, sobre as condições sociais da existência se eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material e a partir das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado, para o qual eles fluem mediante *a tradição e a educação*, pode até imaginar que eles constituem as razões que propriamente o determinam e o ponto de partida da sua atuação (Marx, 2011c, p. 60, grifos nossos).

A existência dos aparelhos ideológicos de Estado que determinam a direção da reprodução da sociedade capitalista ao garantir a infiltração nas mentes da ideologia de Estado capitalista não impede a existência de organizações que possam se contrapor ao atual estado de coisas. Nesse sentido, no caso do aparelho político e sindical, podem emergir partidos políticos e organizações de caráter proletário que passam a participar, ao menos parcialmente, das práticas no interior do aparelho. Contudo, estes apenas conseguiram se firmar mediante força, e é apenas mediante a força que conseguem se manter. Mas não apenas isso: ainda há sua sujeição ao poderio burguês, possuindo baixa força de determinação e de reconhecimento popular (Althusser, 2008). Assim, apesar de contrários aos mandos da ideologia de Estado, tais partidos e organizações de caráter proletário ainda se encontrariam subsumidos ao poder de Estado capitalista e, conseqüentemente, seriam obrigados a aderir em sua prática oficial aos seus mandos e desmandos. A força que colaborou para a entrada destas organizações proletárias

---

<sup>35</sup> A dificuldade do período soviético em lidar com a transformação das relações sociais capitalistas em relações sociais socialistas, o que culminou na impossibilidade de produção de um espaço social de caráter socialista e não capitalista, explica, do ponto de vista de Lefebvre (1991), as dificuldades encontradas no período russo pós-revolucionário e no sucesso, a longo prazo, do governo socialista.

no interior dos aparelhos foi, obviamente, aquela proveniente da luta de classes. Uma vez no interior do aparelho, a origem desta força, externa em relação ao aparelho ideológico, não pode ser esquecida correndo o risco de que, caso isso ocorra, apesar de ser considerado um elemento “contraditório” no seio do capitalismo pela mentalidade geral, a organização proletária não constituiria nada mais do que uma conciliação absurda de classes (Althusser, 2008). Como exemplo, temos a social-democracia, que nasce da luta proletária mas capitula em relação ao poderio do modo de produção capitalista, representando tão somente a quintessência da mentalidade pequeno-burguesa no aparelho político<sup>36</sup>.

Todos estes aparelhos ideológicos de Estado se mantêm unidos, tal como em uma rede, e com isso auxiliam não apenas na reprodução do modo de produção capitalista, mas também na manutenção de suas próprias estruturas para prevenir possíveis ataques vindos de fora, da luta de classes. Quando atacados, os aparelhos ideológicos podem se servir do apoio da violência aberta e direta dos aparelhos repressores ou, então, os aparelhos ideológicos podem correr ao socorro um do outro garantindo a permanência de sua estrutura e adequando-as, quando as transformações sociais se mostram iminentes, a uma nova conformação que não deixa, em momento algum, de garantir a adesão e a transmissão da ideologia dominante. Contudo, mesmo que atuem em conjunto, é possível admitir a existência de um aparelho ideológico de Estado dominante de acordo com o tempo histórico. No período pré-capitalista o aparelho dominante era o religioso, representando por sua instituição máxima, a Igreja, mas no capitalismo atual o aparelho ideológico que se mostra dominante é o par escola-família:

Esta [a escola] recebe as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, *durante anos e anos*, no período em que a criança é mais “vulnerável”, *imprensada* entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados *savoir-faire revestidos* pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente *a ideologia dominante em estado puro* (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento, aí pelos catorze anos, uma grande quantidade de crianças vai parar “na produção”: virão a constituir os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convertidos) e também agentes da prática científica.

Cada parcela que fica pelo caminho é *grosso modo* praticamente provida, com mais ou menos erros ou fracassos, da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: o papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); o

---

<sup>36</sup> O mesmo pode ser dito e entendido da trajetória do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil.

papel de agente da exploração (saber dirigir e falar aos operários), de agentes da repressão (saber dar ordens e se fazer obedecer “sem discussão” ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (sabendo tratar as consciências com o respeito, isto é, o desprezo, a chantagem e a demagogia que convêm, acomodados às regras da Moral, da Virtude, da “Transcendência”, da Nação, do papel da Pátria no Mundo etc.).

[...] nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe, durante *um número tão grande de anos*, da audiência *obrigatória* [...] 6 dias em um total de 7, durante 8 horas por dia, *da totalidade das crianças da formação social capitalista*.

Ora, é pela aprendizagem do que se reduz, no final das contas, a alguns *savoir-faire* definidos, revestidos pela inculcação maciça da ideologia da classe dominante que são, por excelência, reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (Althusser, 2008, p. 196-198, grifos no original).

Althusser redige este texto em um contexto histórico específico, é verdade, marcado por uma pedagogia tecnicista que buscava fornecer aos estudantes os saberes estritamente necessários para o desempenho de suas funções futuras, malogrados a uma função social posterior quase que definida mesmo antes de sua entrada na educação escolar. Podemos perceber essa tendência formativa na medida em que o autor determina que a escola de fato transmite saberes, embora revestidos da ideologia burguesa. Este é o mesmo processo que anteriormente descrevemos: no aparelho familiar os conteúdos burgueses já são transmitidos e preenchem a forma espontânea do conhecer; na medida em que o indivíduo se dirige à escola, o que há é uma complementação de uma formação fundamentada no conteúdo burguês, que nada mais é do que os conhecimentos científico, filosófico e artístico revestidos da ideologia da formação social capitalista. Por outro lado, com o arrefecimento do apelo direto à pedagogia tecnicista e com a emersão de correntes pedagógicas fundamentadas no pós-modernismo, até mesmo o conteúdo é esvaziado da escola: no ambiente extraescolar já são transmitidos saberes (como os tecnológicos) que as crianças poderão utilizar em sua vida profissional, de maneira que os saberes científicos são esvaziados da educação escolar em prol de saberes culturais localizados<sup>37</sup>. Para além da diferença entre a corrente pedagógica dominante, não vemos, no Brasil, o dispêndio de tempo escolar tal como proposto por Althusser na passagem. De qualquer

---

<sup>37</sup> No Brasil, com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve um estímulo à inserção de componentes curriculares como Projeto de Vida e Itinerários Formativos, estes últimos destinados ao Ensino Médio, que com a pretensa intenção de fornecer um ambiente de reflexão para o aluno em relação ao seu próprio futuro e de uma formação voltada mais diretamente aos interesses profissionais dos alunos em formação, preenchem o conteúdo (e o tempo escolar) de banalidades que auxiliam somente no dispêndio fútil de tempo e que, seja pelos alunos ou pelos professores, constituem componentes de efetividade duvidosa. Mesmo assim, continuam inseridos, simulando uma preocupação com a vida futura do aluno e da garantia de uma vida adulta feliz e comprometida com a sua função social. O que fazem, na verdade, é escamotear para o interior da educação escolar valores voltados à individualidade capitalista, ao “espírito empreendedor” e à meritocracia, como exemplos, para além de tornar a transmissão de conhecimentos científicos no ambiente escolar uma transmissão de curiosidades amenas sobre a ciência por meio do apelo ao “cotidiano”.

maneira, mesmo descontando as diferenças, a escola continua a ser uma instituição, dentro do aparelho ideológico de Estado escolar, que expõe crianças e adolescentes ao ideário capitalista, enquanto prolongamento do aparelho ideológico de Estado familiar, atuando em conjunto para a formação de força de trabalho propícia ao desempenho quieto de sua função na reprodução das relações de produção, o que de fato torna o aparelho ideológico de Estado escolar dominante dentre outros.

Mas qual seria o impacto de reconhecermos o aparelho ideológico de Estado escolar como dominante? Em primeiro lugar, ao assumirmos essa afirmação, é preciso considerarmos que, sendo o aparelho dominante, não poderá ser facilmente cooptado por forças revolucionárias. Isso não quer dizer que no interior das escolas não exista resistência: a luta de classes está presente no interior de cada aparelho ideológico de Estado sob diferentes formas (Althusser, 2008). Esta afirmação nos leva ao segundo ponto: assumindo que sua cooptação não é facilmente realizada, dada a violência latente que exerce nos indivíduos que nela adentram e na luta de classes presente em seu interior, a escola não conseguirá realizar o seu papel de transmitir os conteúdos produzidos e sistematizados ao longo da história da humanidade, se não pontualmente, quando no interior da formação social capitalista, já que assumir essa possibilidade seria também assumir que a educação escolar capitalista pode abrigar em seu interior não apenas o gérmen de sua destruição, mas também atuar na sua nutrição, no seu crescimento e desenvolvimento, fomentando dentro de si mesmo, como um câncer, aquilo que irá destruir a ideologia que ela propaga, ignorando que em seu próprio interior todos esses processos estariam ocorrendo. Em terceiro lugar, agora considerando o aparelho escolar em um contexto mais amplo, apesar das dificuldades impostas ao trabalho revolucionário no interior da educação escolar, reconhecemos que é a partir do ataque massivo aos aparelhos ideológicos de Estado, sobretudo o dominante, que uma revolução pode obter sucesso (Althusser, 2008).

Ao assumirmos ser improvável que a educação escolar nutra, desde seu interior, uma função de prover os conhecimentos para análise da realidade que levariam à formação de uma consciência proletária e, ao mesmo tempo, assumirmos que a revolução é mais passível de ocorrência quando atacados os aparelhos ideológicos de Estado, não estaríamos caindo em contradição? Não! A defesa aqui reside em denotar que a função social da escola, no interior do espaço social abstrato, não pode ser outra que não a reprodução das relações de produção capitalistas via introjeção da ideologia de Estado, contudo, isso não quer dizer que a escola (e também os outros aparelhos ideológicos de Estado) não deva ser atacada ou tocada antes do período revolucionário: defendemos, na verdade, que o aparelho ideológico de Estado escolar deve sofrer massivos ataques revolucionários junto de seu par dominante, o aparelho ideológico

de Estado familiar (e a ação conjunta deve, necessariamente, também atacar os outros aparelhos ideológicos de Estado). Assumir que seja possível a implantação em larga escala de uma pedagogia revolucionária e transformadora no interior de instituições centrais para a reprodução das relações de produção nos parece irreal, por isso, é necessário encontrar uma forma de abordar a luta de classes no interior da educação escolar.

E é neste momento, com a necessidade de buscar uma forma de ingressar na luta revolucionária no aparelho ideológico de Estado escolar, que conseguimos retornar ao cotidiano. É partindo da vida cotidiana que a prática espacial e, conseqüentemente, a produção e reprodução do espaço abstrato ocorrem, sendo assim, é nela e apenas nela onde reside a oportunidade de uma transformação social, já que é em suas bases que repousa, em última instância, o estabelecimento e a manutenção da formação social capitalista: “O cotidiano, e não já o econômico em geral, é a base sobre a qual se pôde estabelecer o neo-capitalismo. Ele estabeleceu-se no cotidiano como *solo*, isto é, em terra firme, substância social conservada por instâncias políticas” (Lefebvre, 1973, p. 66, grifos no original).

Se a vida cotidiana não for desatada das amarras do modo de produção capitalista e se ela, desta maneira, não conseguir subverter a lógica espacial na qual está inserida, não há esperanças de que uma transformação social possa de fato ocorrer:

A pressão do mercado mundial, a transformação do planeta, a produção de um novo espaço – todos estes desapareceram no ar. [...] Contanto que a vida cotidiana permaneça escravizada pelo espaço abstrato, com suas amarras bastante concretas; contanto que as únicas melhorias a ocorrer são melhorias técnicas pontuais (por exemplo, a frequência e a velocidade de transporte, ou amenidades relativamente melhores); contanto que, em suma, a única conexão entre espaços de trabalho, espaços de lazer e espaços de vivência sejam fornecidos pelas agências de poder político e por seu mecanismo de controle – o projeto de ‘mudança de vida’ permanece não mais do que uma palavra de ordem política que deve ser tomada ou abandonada de acordo com o humor do momento (Lefebvre, 1991, p. 59-60, tradução livre com original em francês)<sup>38</sup>.

Mas, infelizmente, se considerarmos a conformação atual da vida cotidiana capitalista, o que mais comumente ocorre é a sua imersão na mais plena alienação, transbordando por todos os lados de uma ideologia de Estado que é a ela imposta, sem nem ao menos se dar conta disso:

O estado agora é construído sobre a vida cotidiana; sua base é o cotidiano. A tese Marxista tradicional torna as relações de produção e as forças produtivas a “base” das

---

<sup>38</sup> “The pressure of world market, the transformation of the planet, the production of a new space – all these have disappeared into thin air. [...] So long as everyday life remains in thrall to abstract space, with its very concrete constraints; so long as the only improvements to occur are technical improvements of detail (for example, the frequency and speed of transportation, or relatively better amenities); so long, in short, as the only connection between work spaces, leisure spaces and living spaces is supplied by the agencies of political power and by their mechanisms of control – so long must the project of ‘changing-life’ remain no more than a political rallying-cry to be taken up or abandoned according to the mood of the moment”.

superestruturas ideológicas e políticas. Hoje – isto é, agora que o estado assegura a administração da sociedade, ao invés de deixar as relações sociais, o mercado e as forças cegas tomarem seu curso – esta tese é reducionista e inadequada. No curso de grandes conflitos e eventos, as relações de dominação e de reprodução destas relações conquistaram prioridade sobre as relações de produção que elas envolvem e que contém. De sua própria maneira, a vida cotidiana de maneira semelhante as envolve e contém. Esta é uma curiosa inversão: a vida cotidiana e as pessoas da vida cotidiana ainda percebem o edifício institucional sobre suas cabeças. [...] Na vida cotidiana, estes crentes não percebem que eles *são* o solo no qual o edifício repousa e é abatido. Com seus gestos, palavras e hábitos, eles preservam e apoiam o edifício (Lefebvre, 2014c, p. 795, tradução livre com original em francês)<sup>39</sup>.

É na vida cotidiana que a consciência de que é ela que suporta o edifício da formação social capitalista deve incidir diretamente. Com isso, é possível a ocorrência de um movimento revolucionário a partir do movimento de massas, de maneira não dirigida localmente por uma vanguarda qualquer e, portanto, não artificial.

Como já afirmado, é a partir do movimento da população e da luta de classes nela presente que o devir histórico se dá. Mas como garantir a ocorrência desta movimentação se, como é repetidamente afirmado, a vida cotidiana não é apenas o terreno em que se dá a prática espacial e em que repousa o Estado, mas também é o terreno da reificação, da alienação, do estranhamento e, por extensão, da imutabilidade social? Tal evento apenas poderia ocorrer a partir do momento em que as massas forem insufladas com a consciência revolucionária (Althusser, 2008).

Bem, essa pode ser uma afirmação passível de uma compreensão um tanto otimista e conservadora (no que se refere à ação revolucionária): devemos esperar que as massas construam uma consciência revolucionária para o processo revolucionário ter início, mesmo que estejam de maneira recorrente sendo bombardeadas pelos aparelhos ideológicos de Estado e sendo violenta e fisicamente reprimidas pelos aparelhos repressores de Estado. Como já afirmamos, esta não é uma resposta válida, já que depende da profissão de fé de que tudo, um dia, dará certo, em uma compreensão extremamente fatalista de transição socialista e de revolução do proletariado, em que a sociedade capitalista, em decorrência de suas contradições, deve dar lugar a uma sociedade primeiramente socialista, no interior de uma estrutura lógico-sequencial e linear do devir histórico.

---

<sup>39</sup> “The state is now built upon daily life; its base is the everyday. The traditional Marxist thesis makes the relations of production and productive forces the ‘base’ of the ideological and political superstructures. Today – that is to say, now that the state ensures the administration of society, as opposed to letting social relations, the market and blind forces take their course – this thesis is reductionist and inadequate. In the course of major conflicts and events, the relations of domination and the reproduction of these relations have wrested priority over the relations of production that they involve and contain. In its way, daily life likewise involves and contains them. This is a curious inversion: daily life and people in daily life still perceive the institutional edifice above their heads. [...] In daily life, these believers do not realize that they *are* the soil on which the edifice rests and bears down. With all their gestures, words and habits, they preserve and support the edifice”.

Então devemos continuar a nos perguntar: qual seria a instância social, a organização, a confluência de indivíduos, a entidade de onde poderia emergir o ímpeto para a conscientização revolucionária? Se considerarmos os aparelhos repressores de Estado, nos depararíamos com um claro problema: como lançar a população diretamente contra a força estatal armada? Especificamente no caso brasileiro, pós golpe de 1964 e instalação de uma ditadura militar, pudemos ver o quão problemáticas (embora heroicas) são tais iniciativas: perdemos muitos revolucionários.

Mas, caso houvesse sucesso nessa empreitada, como vimos, a tomada de poder dos aparelhos repressores de Estado não significa a tomada do poder de Estado, já que restam os aparelhos ideológicos que continuam a transmitir o poder de Estado.

Se, como vimos, os aparelhos ideológicos de Estado são extremamente eficazes na promoção da ideologia de Estado e dos valores presentes nas relações sociais capitalistas, utilizando para isso sua violência latente, e é a partir do ataque às suas estruturas que uma revolução pode ser deflagrada, assumimos a possibilidade de partir deles. Mas de qual dos aparelhos devemos depender? O aparelho religioso, como sabemos sem a necessidade de maiores prolongamentos, tem o seu maior enfoque na reprodução de representações simbólicas que, apesar de possuírem importância na vida cultural, não conseguiriam provocar uma conscientização revolucionária fundada no materialismo histórico e dialético e em uma concepção de dinamicidade da história, já que para suas próprias representações persistirem haveria a necessidade de conspirar contra o fundamento da imobilidade presente em seus próprios dogmas.

O político está intimamente atado ao poderio burguês e os partidos de caráter proletário, apesar de importantes, não conseguem uma alta penetração nas massas populacionais atualmente, no Brasil. O sindical, por sua vez, esteve por muito tempo atrelado ao poder político e dele angariou um determinado modo de funcionamento, principalmente de governos reformistas, tendo decaído em adesão trabalhista e, ainda, mesmo considerando uma adesão plena, sua capacidade atingiria mais diretamente somente os ramos de ofício em que os trabalhadores estão organizados.

No caso dos aparelhos da informação, da edição-difusão e cultural, os problemas são bastante semelhantes: a penetração social de origem proletária a partir deles para a população é bastante tacanha, já que os grandes conglomerados midiáticos e a própria internet – que, atualmente, por meio de algoritmos, direciona aquilo que um determinado indivíduo irá consumir – contribuem pouco para a disseminação de uma consciência revolucionária e muito para o pensamento reacionário e liberal.

Por fim, nos resta o par de aparelhos dominantes: o familiar e o escolar. No caso do familiar, não há possibilidade de entrar em todas as residências para realização de um trabalho de base; no caso do escolar, teríamos de depender, como já comentado, da boa vontade do Estado capitalista em fornecer o seu espaço de reprodução para a formação da consciência revolucionária, o que seria improvável de ocorrer, mesmo que a prerrogativa utilizada seja a de transmitir “apenas” conhecimentos, e não atuar na formação de uma consciência revolucionária diretamente – considerando que mesmo os conhecimentos são afastados da educação escolar capitalista.

Isso nos faz retroceder ao mesmo problema anterior: como avançar na luta de classes sendo que todas as nossas alternativas de abordagem nos parecem emparelhadas? Ora, elas não apenas parecem estar bloqueadas, elas de fato estão. O caos organizativo da formação social capitalista esconde, na verdade, a organização de sua estrutura. A iniciativa revolucionária não encontrará solo fértil atacando ou abordando uma ou outra de suas mediações de segunda ordem, tampouco avançará atacando apenas um ou outro de seus aparelhos ideológicos.

A irrupção revolucionária necessita ter um caráter totalizante, necessita transpirar por meio de todos os poros do espaço abstrato capitalista. Por isso, não encontraremos alternativa possível atacando diretamente um ou outro aparelho de Estado, é necessário atacar diretamente o que fundamenta a estrutura da sociedade capitalista: a vida cotidiana. Os aparelhos ideológicos de Estado, foco do ataque revolucionário, representam assim apenas elementos norteadores para a luta revolucionária, no interior dos quais estratégias devem ser construídas e materializadas para prover, pouco a pouco, a formação de uma consciência revolucionária que é promovida nas massas. Cada um destes aparelhos, portanto, dadas as suas peculiaridades, devem ser tomados de assalto pela luta revolucionária e contribuir, cada qual com o seu modo, para a promoção de uma luta totalizante. Nos resta, então, compreender que maneira a escola, inserida no interior do aparelho ideológico de Estado escolar, pode auxiliar a promover o processo revolucionário, e qual seria a sua especificidade neste movimento.

Especificamente no que se refere à sua função imediata, a educação escolar consegue promover a consciência revolucionária, ao menos indiretamente, por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Afirmamos ser um processo realizado indiretamente porque os conhecimentos, transmitidos de maneira inócua, em nada difeririam dos processos já usuais de transmissão de conhecimento realizados por correntes pedagógicas como a tradicional e a tecnicista, sendo este um *modus operandi* já bastante difundido na educação escolar capitalista:

[...] os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista estão, naturalmente, encobertos e dissimulados por *uma ideologia da Escola que reina à escala universal*, já que se trata de uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (na medida em que... é laica), na qual os professores, respeitadores da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são também livres, isto é, *proprietários* dos filhos), levam-nas a ter acesso à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos através de seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela Literatura e pelas virtudes “libertadoras” bem conhecidas do Humanismo literário ou científico (Althusser, 2008, p. 198, grifos no original).

A luta por uma educação escolar que tenha enfoque principalmente na transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos não é suficiente para promover a transformação social e nem a consciência revolucionária, exatamente por conta da estrutura na qual a educação escolar está situada. O aparelho ideológico escolar está no interior de um espaço social produzido especificamente pela e para a sociedade capitalista. Desta forma, a apropriação de conhecimentos não garante a capacidade de desvelar a realidade e de, então, transformá-la ativamente já que o espaço social se relaciona dialeticamente com os seus usuários: estes são formados em seu interior e se apropriam de conhecimentos gerais no decurso de suas vidas, contudo, o espaço social não é passivo e retroage no indivíduo atuando em sua formação enquanto indivíduo propenso ao pensamento capitalista, utilizando seus conhecimentos na produção e na reprodução do espaço em que vive. Caso a apropriação de conhecimentos significasse a formação de uma consciência revolucionária, as escolas voltadas para a educação de elites seriam praticamente fábricas de revolucionários, mas não é o que ocorre. Assim,

Muitos homens, e até mesmo pessoas no geral, *não conhecem suas próprias vidas muito bem, ou a conhecem inadequadamente*. [...] Os homens não têm conhecimento sobre suas próprias vidas: eles a veem e agem por temas ideológicos e valores éticos. Particularmente, possuem um conhecimento inadequado sobre suas necessidades e suas próprias atitudes fundamentais; eles as expressam muito mal; eles se iludem sobre suas próprias necessidades e aspirações excetuando aquelas mais gerais e básicas. E ainda assim esta é a vida deles, e suas consciências de vida; [...] (Lefebvre, 2014a, p. 116, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>40</sup>.

O que causa tamanho desprendimento dos indivíduos em relação à própria realidade em que vivem é justamente aquilo que pode servir para libertá-los, ou seja, a sua própria atividade e seu papel na sociedade:

---

<sup>40</sup> “Many men, and even people in general, *do not know their own lives very well, or know them inadequately*. [...] Men have no knowledge of their own lives: they see them and act them out via ideological themes and ethical values. In particular they have an inadequate knowledge of their needs and their own fundamental attitudes; they express them badly; they delude themselves about their needs and aspirations except for the most general and the most basic ones. And yet it is their lives, and their consciousness of life; [...]”.

As mesmas coisas que tornam um homem um ser social e um ser humano, e não simplesmente uma criatura biológica que nasce, cresce e morre mergulhada na vida natural – a saber, seu trabalho, sua atividade social, seu lugar e sua situação no todo social – são as coisas que também o limitam e o confinam de acordo com *o modo que o trabalho é organizado* (Lefebvre, 2014a, p. 168, 170, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>41</sup>.

E hoje ainda lutamos com esta profunda – em outras palavras, *cotidiana* – contradição: o que faz com que cada um de nós seja um ser humano também torna aquele ser humano em algo inumano. Mais biológico do que verdadeiramente humano, esta organização sufoca o indivíduo, dividindo-o e diminuindo seu desenvolvimento ao mesmo tempo em que se esforça para criá-lo enquanto um indivíduo humano. Esta é apenas uma das muitas dolorosas contradições que nossa era experiencia, e que devemos resolver se quisermos nos mover adiante (Lefebvre, 2014a, p.170, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>42</sup>.

É, então, a partir da atividade humana que aventamos a possibilidade de transformação da realidade capitalista. É partindo do terreno de onde se dá a atividade humana que podemos pensar na possibilidade de uma irrupção revolucionária e da construção de uma consciência revolucionária. Neste cenário, a educação escolar poderia contribuir não somente oferecendo uma oportunidade de socialização dos conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade, com a esperança de que com essa apropriação a conscientização de classe viria a reboque, mas deve também incidir na vida cotidiana dos envolvidos.

Para que isso ocorra, a educação escolar não pode ser considerada somente como um ambiente de aprendizagem onde também se dá a luta de classes em torno do conhecimento e de sua forma de transmissão e seleção de conteúdos: a escola é tanto uma indústria quanto o é uma metalurgia qualquer, lá estão afundados professores que nada mais são do que trabalhadores, atuando na formação de indivíduos que nada mais são do que futuros trabalhadores subsumidos ao poder de Estado da formação social capitalista.

Por mais que não seja este o ideal de uma educação transformadora, é preciso reconhecer que a educação escolar capitalista, adotando uma gestão empresarial, provoca a reificação de seus próprios alunos e professores: eles nada mais são do que coisas, do que ferramentas para a produção e produtos. Neste cenário, até mesmo os casos de desvios de conduta no ambiente escolar – alunos desrespeitando professores, não se interessando pelas aulas, não se empenhando em aprender, enfim, todo o pacote do cenário educacional da época – são bem

---

<sup>41</sup> “The very things that make a man a social and human being, and not simply a biological creature that is born, grows up and dies steeped in natural life – namely his work, his social activity, his place and situation in the social whole – are the things that also limit him and confine him according to *the way labour is organized*”.

<sup>42</sup> “And nowadays we are still struggling with this deep – in other words *everyday* – contradiction: what makes each of us a human being also turns that human being into something inhuman. More biological than truly human, this organization smothers the individual, dividing him and stunting his development at the very moment it is striving to create him as a human individual. It is just one of the many painful contradictions our era is experiencing, and which we must resolve if we are to move forward”.

apreciados pela lógica escolar: é preciso somente que os alunos *passem* pela escola e quanto pior for a sua formação, melhor, então por qual motivo puniríamos ou tentaríamos resolver situações que fogem ao escopo e objetivo da educação?

Para fazer frente junto dos outros aparelhos ideológicos de Estado na luta contra o capital, educadores fundamentados por um posicionamento marxista deveriam, idealmente, enfrentar a escola como mais uma das sanguinárias frentes da luta de classes e ali, por meio de uma ação revolucionária programada e consciente, realizar não apenas sua função de transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, mas também fornecer abertura, de dentro do ambiente escolar, para a entrada de organizações proletárias que, juntas, podem influenciar diretamente no direcionamento da apropriação de conhecimentos com o ponto de vista do proletariado, e não do burguês. Isso significa que a escola não pode se fechar em si mesma e se resguardar da influência de uma formação política durante a atuação docente, este deve, sempre que possível, trazer para a sua função social o ponto de vista revolucionário, o ponto de vista proletário. Desta maneira, transmitindo a força revolucionária da vida cotidiana do professor para a vida cotidiana dos alunos, é possível contribuir para a formação humana omnilateral.

Este seria um cenário ideal pois, sabemos, a própria estrutura e organização escolar impede o posicionamento e a atividade política do professor. Por isso, propostas pedagógicas transformadoras não devem ter seu enfoque apenas na formação continuada de professores ou em propostas didáticas que visam à transmissão de conhecimentos, mas no estabelecimento de fortes laços com representantes do proletariado presentes nos mais diversos aparelhos ideológicos de Estado, não apenas levando-os, fisicamente ou por meio de sua influência, para o interior da escola, mas também levando a escola para eles. É apenas com a atuação conjunta destes representantes que a escola pode fazer valer sua contribuição para o processo revolucionário de fato. Caso isso não ocorra, corremos o risco de permanecer, sempre, atados em nossa iniciativa revolucionária e discorrendo sobre possibilidades de formação humana que nunca se realizarão. Permaneceremos, no interior de nossas escolas, transmitindo conhecimentos que, se apropriados, serão utilizados somente para a reprodução das relações de produção e para a formação de uma consciência irrisória das vidas de nossos futuros alunos.

Somos conscientes de nossas próprias vidas? [...] Não! Nossas próprias vidas permanecem irrealizadas, e nossa consciência é falsa. [...] é apenas falsa porque nossas vidas ainda permanecem alienadas. Falsas representações trazem com elas uma falsa consciência do que uma vida irrealizada é; em outras palavras, elas não trazem consciência da não-realização [...] da vida humana: elas a apresentam ou como realizada (que leva à satisfação vulgar ou moral) ou irrealizável (que leva à angústia ou ao desejo por uma vida diferente).

Mais precisamente, atualmente, *nós não sabemos como viver*. E no final de nossas vidas, nós mal sabemos como a vivemos” (Lefebvre, 2014a, p. 214-215, grifos no original, tradução livre com original em francês)<sup>43</sup>.

É preciso, então, que nos tornemos conscientes de nossas próprias vidas, de nosso papel e de nossa ação enquanto produtores de nossa própria realidade, para isso formando em conjunto uma força contra-hegemônica que consiga, de fato, abalar, demolir e transformar as estruturas da sociedade capitalista.

---

<sup>43</sup> “Are we conscious of our own lives? [...] No! Our own lives are still unrealized, and our consciousness is false. [...] it is only false because our lives are still alienated. False representations bring with them a false consciousness of what an unrealized life is; in other words they do not bring an awareness of the non-realization [...] of human life: they present it as either realized (which leads to vulgar or moral satisfaction) or unrealizable (which leads to anguish or the desire for a different life). More precisely, nowadays, *we do not know how we live*. And at the end of our lives, we scarcely know how we have lived them”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As grandes situações da vida são assinaladas pelos sinos que soam incessantemente naquele deserto, pela mãe que se recolhe ao leito e pelo filho que nasce, e pelo vício que sucumbe e pelo operário que morre, e pela virgem que ora e pelo velho que tem frio e pelo gênio que se ilude (Balzac, 2013a, p. 169).

As pedagogias fundamentadas no materialismo histórico e dialético e que, por conseguinte, visam à transformação da sociedade, podem atuar em duas frentes possíveis: uma delas é a prospectiva, voltada para as ações futuras; e a segunda delas é a imediata, que se conecta com as ações presentes, impactando diretamente na vida escolar real. Cada uma destas frentes não pode caminhar sem a outra: para alterarmos a condição atual, precisamos ter claro, no horizonte de possibilidades, aquilo que gostaríamos de concretizar; por outro lado, aquilo que gostaríamos de concretizar não será nunca materializado se não iniciarmos a transformação da imediatez da realidade.

Na frente prospectiva temos as produções, pesquisas e ações voltadas, como exemplo, para a compreensão e a elaboração de uma didática em que a formação humana não seja mais fragmentada, onde os conteúdos transmitidos na educação escolar propiciariam de fato a apropriação de fundamentos para a análise crítica e transformação (constante) da sociedade. As iniciativas voltadas para a formação de professores também poderiam ser enquadradas nesta frente. É aqui que planejamos um ideal educativo que poderá ser aplicado, mais especificamente, em uma sociedade de transição socialista ou então uma sociedade comunista. Contudo, se almejamos uma educação totalizante, omnilateral, rica em determinações, devemos também ter a clareza de que esse processo educativo, no interior de uma educação escolar capitalista, não pode encontrar vias de materialização plena, tendo em vista, como defendido, que a escola funciona como instituição por excelência para a reprodução das relações de produção capitalistas e que a formação social capitalista, desta maneira, não renunciaria a sua posse de maneira tão facilitada.

Os esforços dos educadores soviéticos, que mesmo em meio a uma transição socialista tinham grande dificuldade em construir coletivamente uma educação escolar voltada aos pressupostos marxistas (Pistrak, 2018), dadas as relações sociais capitalistas em que a sociedade ainda estava fundamentada, nos fornecem um bom panorama sobre a ação desta frente prospectiva: se o que queremos é uma educação de caráter marxista, voltada para uma sociedade de transição socialista ou comunista, é apenas nestas sociedades que esta educação poderá prosperar, dado que a sociedade conseguirá estimular e “empurrar” a educação para esta direção (Pistrak, 2018), junto de todo um pacote de transformações sociais; por isso, é sempre

necessário que a frente prospectiva norteie os encaminhamentos de uma pedagogia marxista. Isso não quer dizer, em momento algum, que na irrupção revolucionária teremos, prontamente, após estes esforços no período pré-revolucionário, uma educação escolar socialista ou comunista já dada, pelo contrário, os desígnios iniciais para a pedagogia estariam colocados, mas são as necessidades e as dificuldades impostas pela vida cotidiana no período revolucionário que se apropriariam e rearranjariam as produções já realizadas sobre uma proposta pedagógica marxista.

No que se refere aos esforços imediatos de uma pedagogia marxista, situamos aqui, principalmente, ações pontuais voltadas à formação de professores, experiências que buscam trazer para a discussão institucional e sua posterior aplicação, mesmo que em um espaço social reduzido, algumas medidas marxistas para a educação (tendo em vista que neste processo, do papel para a realidade na instituição escolar, deformações do planejado são inerentes), o estabelecimento de laços com organizações, instituições, entidades sindicais representadas pelo proletariado, assim como a luta por medidas políticas que interfiram e favoreçam o trabalho escolar. Todas estas ações, em conjunto, visam trazer ao cenário educacional um momento para respirar, fôlego para que seus integrantes possam compor e adentrar, conscientemente, a luta de classes, minimizando os efeitos da desforra capitalista no espírito do docente e dos alunos, bem como insuflando estes mesmos espíritos da consciência necessária para se lançar à luta. Estes esforços não parariam durante uma transição socialista já que, neste período, como mencionado, emergiriam necessidades e dificuldades que obrigariam a educação escolar a se planejar e replanejar constantemente.

Esta proximidade da educação escolar com a vida extraescolar é sumamente necessária, tanto no período pré-revolucionário como no período pós-revolucionário. Pistrak (2018) elenca alguns pontos que deveriam ser considerados de atenção para o trabalho produtivo e criativo na escola soviética: não há pedagogia revolucionária (teoria) sem uma prática revolucionária; a teoria marxista precisa ser apropriada como instrumento de transformação da realidade escolar; a teoria pedagógica marxista apenas se tornará de fato ativa (e relevante) quando cada professor for, ele mesmo, um ativista social. Estes pontos, acima expostos, não são relevantes apenas para que possamos pensar na escola soviética, de maneira temporal e local datada. São pontos também importantes para pensarmos na educação escolar real que se coloca enquanto problema em nossa frente. Não é possível passar, simplesmente, da frente imediata para a frente prospectiva, ambas se articulam formando uma frente real do trabalho, que é representada por nossos esforços realizados, pelos ganhos conquistados e em nossa posição na luta de classes deflagrada no ambiente escolar.

De qualquer maneira, como aventado por Pistrak (2018), não é apenas com teoria revolucionária que mudaremos o cenário educacional, é preciso que esta teoria seja materializada e transforme ativamente a prática social, tendo como claro fundamento a teoria pedagógica marxista que, por sua vez, apenas pode de fato ser implementada na educação escolar quando a *vida cotidiana* de cada professor envolvido for aquela de um ativista social, de um revolucionário, que leva para a educação escolar uma vida já enriquecida e em passos de se tornar, cada vez mais, omnilateral. Isso não significa que devemos aguardar esse acontecimento: como sabemos, ele não ocorrerá de bom grado e a luta de classes na educação escolar ainda perdurará.

Neste ínterim, o professor marxista deve continuar realizando seus esforços no interior da escola, mesmo com as dificuldades por ele encontradas, sendo amparado pelos esforços da frente imediata, desafogando-o, e tendo a frente prospectiva como seu horizonte. Idealmente, o desacomulamento de funções que deve ser propiciada pela frente imediata devem conceder ao docente a oportunidade de ingressar em outras frentes de luta, integrando-as. Caso isso não ocorra e caso ao professor não seja concedido tempo hábil para outras atividades para além de ministrar aulas e garantir as suas condições mínimas de existência, a atuação revolucionária no interior da educação escolar encontra um grande impasse, residindo aí a importância das medidas propagadas pelas frentes imediatas. É preciso que a vida cotidiana do professor – seu trabalho, seu núcleo familiar, seu lazer – seja impactada pelas demandas revolucionárias para que, assim, ele consiga influenciar cada vez mais o ambiente escolar. Caso o avanço da frente prospectiva lance ao professor inúmeros desígnios didático-pedagógicos para sua ação, mas não apresente a materialidade das condições para que ele possa realiza-las, tais direcionamentos pedagógicos perdem seu valor e se tornam meramente manuais que podem (ou não) ser consultados vez ou outra, com sucesso muito reduzido. A vida escolar não pode ser alterada se a vida professoral não o for.

Mesmo que na escola o professor deva ter compreensão de que, ao menos nos moldes atuais, a instituição escolar impede que a penetração do pensamento marxista ocorra de maneira ampla – embora seja necessário reconhecer que quaisquer conteúdos científicos, filosóficos e artísticos que deveriam ser transmitidos na escola encontram esta dificuldade atualmente –, isso não deve ser motivo de pleno desestímulo, tampouco a constatação de que a escola é uma instituição para a reprodução capitalista deve jogá-lo ao chão, inerte. A conexão de um período revolucionário com a conscientização plena das massas é um objetivo inalcançável. A *ambiguidade* é uma característica fundamental da vida cotidiana (Lefebvre, 2014b) e a atravessa por todos os lados, sendo assim, a consciência revolucionária deverá andar lado a lado

com a consciência alienada ou no caminho da desalienação e o professor, junto de outros ativistas sociais pela transformação da sociedade capitalista, deverão interferir continuamente no rumo das lutas sociais, dosando-as de acordo com os pressupostos do marxismo, cada qual focado em seu campo específico de atuação, embora integrando-os em todos os momentos possíveis, atingindo desta maneira a vida cotidiana do maior contingente possível.

É apenas tendo como enfoque a transformação e a ação direta na vida cotidiana é que o apelo pela transformação da sociedade pode ter algum sentido. A chave da transformação da sociedade não se encontra para além da materialidade da vida cotidiana, para além do imediato, da ambiguidade e da espontaneidade que a permeiam, ela se encontra bem em nossa frente.

## REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, D. *A divina comédia: inferno*. 5. ed. Tradução: Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2019.
- ALTHUSSER, L. A reprodução das relações de produção. In: ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2008. p. 23-270.
- ANDREUCCI, F. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSBAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo II: o marxismo na época da segunda Internacional: primeira parte*. Tradução: Leandro Konder; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. pp. 15-73.
- BALZAC, H. Beatriz. Tradução: Casimiro Fernandes. In: BALZAC, H. *A comédia humana: estudos de costumes: cenas da vida privada: volume 3*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012a. pp. 218-613.
- BALZAC, H. Memórias de duas jovens esposas. In: BALZAC, H. *A comédia humana: estudos de costumes: cenas da vida privada: volume 1*. Tradução: Vidal de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012b. p. 266-515.
- BALZAC, H. Modesta Mignon. In: BALZAC, H. *A comédia humana: estudos de costumes: cenas da vida privada: volume 1*. Tradução: Vidal de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012c. p. 556-871.
- BALZAC, H. Ferragus ou o chefe dos devoradores. Tradução: Ernesto Pelanda. In: BALZAC, H. *A comédia humana: estudos de costumes: cenas da vida parisiense: volume 8*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2013a. p. 39-171.
- BALZAC, H. Ilusões perdidas. Tradução: Ernesto Pelanda e Mario Quintana. In: BALZAC, H. *A comédia humana: estudos de costumes: cenas da vida provinciana: volume 7*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2013b. p. 27-789.
- BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-196.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002, p. 432-443. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 abril 2023.
- DOSTOIÉVSKI, F. *Crime e castigo*. 8. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34. 2019.
- DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 149-165.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021a. p. 165-185.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021b. p. 39-63.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

EDUCATION WEEK. *School shootings in 2022: how many and where*. 5 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.edweek.org/leadership/school-shootings-this-year-how-many-and-where/2022/01>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Tradução: Edipro Edições Profissionais Ltda. 2. ed. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ENGELS, F. O 25 de junho. In: COTRIM, L. (Org.). *Nova Gazeta Renana: Friedrich Engels*. Tradução: Lívia Cotrim. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 125-128.

EURÍPIDES. Hipólito. In: EURÍPIDES. *Teatro completo II: Os Heraclidas, Hipólito, Andrômaca, Hécuba*. Tradução: Jaa Torrano. São Paulo: Editora 34, 2022. p. 126-247.

FERNANDES, D. Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. *BBC Brasil*, 18 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/pesquisa-poe-brasil-em-topo-de-ranking-de-violencia-contra-professores/>>. Acesso em 14 abr. 2023.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FREUD, S. “Autobiografia” (1925). In: FREUD, S. *Obras completas, volume 16: O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a. p. 75-167.

FREUD, S. A perda da realidade na neurose e na psicose (1924). In: FREUD, S. *Obras completas, volume 16: O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b. p. 214-221.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GETZLER, I. Martov e os mencheviques antes e depois da revolução. Tradução: Luiz Sérgio N. Henriques. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo V: o marxismo na época da terceira internacional: a revolução de outubro: o austromarxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. pp. 197-225.

HARVEY, D. *Spaces of hope*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

HARVEY, D. *O novo imperialismo*. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAUPT, G. Marx e o marxismo. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo I: o marxismo no tempo de Marx*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 347-375.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução: Paulo Meneses et al. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Tradução: Jaa Torrano. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1991.

HESÍODO. *Trabalhos e dias*. Tradução: Christian Werner. São Paulo: Hedra, 2013.

HOMERO. *Ilíada*. Tradução: Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2020.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução: Trajano Vieira. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C. et al. (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Universidade de Brasília, 2014. p. 15-78.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. *Ouvindo a comunidade escolar: desafios e demandas da educação pública de São Paulo*. 2023. Disponível em: <[https://ilocomotiva.com.br/wp-content/uploads/2023/12/Locomotiva\\_APEOESP\\_2023\\_Resultados-audiencia-ALESP.pdf](https://ilocomotiva.com.br/wp-content/uploads/2023/12/Locomotiva_APEOESP_2023_Resultados-audiencia-ALESP.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2024.

KING, S. Rage. In: KING, S. *The Bachman books: four novels*. Great Britain: New English Library, 1987. p. 1-149.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRADER, L. Evolução, revolução e estado: Marx e o pensamento etnológico. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo I: o marxismo no tempo de Marx*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 263-300.

KRUPSKAYA, N. K. Educação pública e democracia. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. Tradução: Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 35-60.

LEFEBVRE, H. *The explosion: marxism and the french upheaval*. Tradução: Alfred Ehrenfeld. New York; London: Modern Reader Paperbacks, 1969.

LEFEBVRE, H. *A re-produção das relações de produção*. Tradução: Antônio Ribeiro; M. Amaral. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal. Lógica dialética*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEFEBVRE, H. *The production of space*. Tradução: Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell Publishing, 1991.

LEFEBVRE, H. Critique of everyday life, volume I: introduction. In: LEFEBVRE, H. *Critique of everyday life: the one-volume edition*. Tradução: John Moore. London; New York: Verso, 2014a. p. 1-272; 845-863.

LEFEBVRE, H. Critique of everyday life, volume II: foundations for a sociology of the everyday. In: LEFEBVRE, H. *Critique of everyday life: the one-volume edition*. London; New York: Verso, 2014b. pp. 273-652; 864-878.

LEFEBVRE, H. Critique of everyday life, volume III: from modernity to modernism (towards a metaphilosophy of daily life). In: LEFEBVRE, H. *Critique of everyday life: the one-volume edition*. London; New York: Verso, 2014c. p. 653-842; 879-886.

LEFEBVRE, H. *Marxismo*. Tradução: William Lagos. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2016.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, R. A crise da social-democracia. In: LOUREIRO, I. (Org.). *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos – volume 2 (1914-1919)*. Tradução: Isabel Loureiro. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018a. p. 15-144.

LUXEMBURGO, R. As massas “imaturas”. In: LOUREIRO, I. (Org.). *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos – volume 2 (1914-1919)*. Tradução: Isabel Loureiro. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018b. p. 269-273.

LUXEMBURGO, R. Carta à Luise Kautsky, de setembro de 1904. In: LOUREIRO, I. (Org.). *Rosa Luxemburgo: cartas – volume 3*. Tradução: Mário Luiz Frungilo et al. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018c. p. 65-68.

LUXEMBURGO, R. Carta à Mathilde Wurm, de 16 de fevereiro de 1917. In: LOUREIRO, I. (Org.). *Rosa Luxemburgo: cartas – volume 3*. Tradução: Mário Luiz Frungilo et al. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018d. p. 235-239.

LUXEMBURGO, R. Greve de massas, partido e sindicatos. In: LOUREIRO, I. (Org.). *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos – volume 1 (1899-1914)*. Tradução: Stefan Fornos Klein et al. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018e. pp. 263-349.

LUXEMBURGO, R. Questões de organização da social-democracia russa. Tradução: Isabel Loureiro. In: LOUREIRO, I. (Org.). *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos – volume 1 (1899-1914)*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018f. p. 151-175.

LUXEMBURGO, R. *A acumulação do capital*. Tradução: Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, pp. 223-239, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428/36843>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MARX, K. *O capital*: livro I: capítulo VI (inédito). Tradução: Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA., 1978.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*: manuscrito de 1861-1863 (cadernos I a V): terceiro capítulo: o capital em geral. Tradução: Leonardo de Deus. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

MARX, K. *A guerra civil na França*: Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, K. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011c.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. *Salário, preço e lucro*. Tradução: Eduardo Saló. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2020a.

MARX, K. Trabalho assalariado e capital. In: COTRIM, L. (Org.). *Nova Gazeta Renana*: Karl Marx. Tradução: Livia Cotrim. São Paulo: Expressão Popular, 2020b. p. 512-534.

MARX, K.; BÜRGERS, H. O partido democrático. In: COTRIM, L. (Org.). *Nova Gazeta Renana*: Karl Marx. Tradução: Livia Cotrim. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 79-80.

MARX, K.; ENGELS, F. II. São Bruno. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle et al. São Paulo: Boitempo, 2007a. p. 99-117; 551-554.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach e história: rascunhos e anotações. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle et al. São Paulo: Boitempo, 2007b. p. 29-78; 547-551.

MARX, K.; ENGELS, F. A Crítica crítica absoluta ou a Crítica crítica conforme o senhor Bruno. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A sagrada família*, ou, a crítica da Crítica crítica contra

Bruno Bauer e seus consortes. Tradução: Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 95-163.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto comunista. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. In: MARX, K. et al. *Manifesto comunista; Teses de abril*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 9-57.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEGT, O. Rosa Luxemburg e a renovação do marxismo. Tradução: Fátima Murad e Luiz Arturo Obojes. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo III: o marxismo na época da segunda Internacional: segunda parte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 11-51.

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

PAOLA, G. Georges Sorel, da metafísica ao mito. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo IV: o marxismo na época da segunda Internacional: terceira parte*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. pp. 51-83.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRADO JÚNIOR, C. *Notas introdutórias à lógica dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1959.

PRADO JÚNIOR, C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. *Discurso*, v. 4, n. 4, p. 41-78, 1973. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1973.37760>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RAGO FILHO, A. Apresentação. In: MARX, K. *A Guerra civil na França*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 9-20.

RANIERI, J. Apresentação. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 11-17.

RIZZI, E. A Internacional Comunista e a questão camponesa. Tradução: Luiz Sérgio N. Henriques. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo VI: o marxismo na época da terceira internacional; a Internacional Comunista de 1919; as frentes populares*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 219-247.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021a. p. 103-135.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-11.

SCHERRER, J. Bogdânov e Lênin: o bolchevismo na encruzilhada. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo III: o marxismo na época da segunda Internacional: segunda parte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 189-242.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. APEOESP. *Violência nas escolas: o olhar dos professores*. 2013. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>>. Acesso em: 14 abril 2023.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.; Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

SÓFOCLES. Antígone. In: VIEIRA, T. *Antígone de Sófocles*. Tradução: Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 23-172.

SÓFOCLES. *Filoctetes*. Tradução: Trajano Vieira. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

SÓFOCLES. *Édipo em Colono*. Tradução: Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2016a.

SÓFOCLES. Édipo Rei. In: VIEIRA, T. *Édipo Rei de Sófocles*. 3. ed. Tradução: Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2016b. p. 39-159.

TOLSTÓI, L. *Anna Kariênina*. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017a.

TOLSTÓI, L. *Guerra e paz*. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017b.

TORRANO, J. O mundo como função de musas. In: HESÍODO. *Teogonia*. Tradução: Jaa Torrano. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015. p. 11-97.

VASCONCELOS, P. H.; SANTOS, M. C. A reprodução das relações de produção e a educação escolar capitalista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, n. 3, p. 238-258. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.44390>>. Acesso em: 18 out. 2022.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WALDENBERG, M. A estratégia política da social-democracia alemã. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo II: o marxismo na época da segunda Internacional: primeira parte*. Tradução: Leandro Konder; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. pp. 223-255.